

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“LA HISTORIA QUE SE ENSEÑA A TRAVÉS DE DOS CORRIENTES
CONTEMPORÁNEAS: THE HISTORICAL THINKING Y LA HISTORIA
PÚBLICA/PUBLIC HISTORY”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN HISTORIA.

Presenta

CARLOS ALBERTO GARCÍA HERNÁNDEZ

Directora Dra. Perla Chinchilla Pawling

Lectores Dra. Ivette Yukari Kawauchi Romo

Dra. María Cristina Gómez Johnson

Ciudad de México, 2020

CONTENIDO

Agradecimientos	1
Introducción	2
Capítulo 1. Estado de la cuestión sobre la “historia que se enseña”.	8
Capítulo 2. Desarrollo del pensamiento histórico.	35
Capítulo 3. La historia pública o <i>public history</i> .	58
Capítulo 4. La historia digital.	86
Conclusiones.	104
Bibliografía.	114
Anexos.	120

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación fue posible solo con el apoyo de una gran cantidad de personas que me rodean. Agradezco a Gaby, mi compañera de vida; Carlos y Gabriel, mis pequeñas grandes luces; mis amigos Yves y Yukari; mis compañeros de Prepa Ibero y de la maestría; a mis lectores, la Dra. Yukari Kawauchi y el Dr. Jaime Humberto Borja por sus comentarios y a la Dra. Perla Chinchilla, mi directora de tesis, por toda su sabiduría y paciencia.

Introducción.¹

Este trabajo de investigación se concentró en la historia que se enseña para responder a la pregunta de: ¿qué tipo de historia se enseña dentro de la enseñanza de la historia a nivel preuniversitario? Para resolver esta cuestión, primero llevé a cabo una identificación de las principales corrientes o propuestas de la historia que se enseña a partir de sus coincidencias y diferencias, se decidió concentrarse en propuestas contemporáneas con el fin de identificar aportaciones novedosas a la historia que se enseña. ² Posteriormente, en un análisis más puntual, identifiqué cómo funciona cada una de estas corrientes a partir de las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué papel o función tiene asignada la historia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?
- b) ¿Qué idea tienen de la historia en cuanto al contenido histórico que presentan?

A partir de estas preguntas busco identificar qué papel otorgan estas corrientes contemporáneas al contenido histórico, tomando en cuenta que, hasta la fecha, en todas ellas hay una tensión entre contenido histórico y didáctica de la historia debido al papel central que tiene esta última en la historia que se enseña.

Esta investigación me parece importante ya que responde a una ausencia de análisis que hay desde la propia disciplina de la historia hacia la historia que se enseña. Aunado a que la mayoría de los trabajos de este tipo se concentran en la parte didáctica y metodológica de la historia que se enseña y no tanto en el contenido histórico.³ Por lo tanto, me parece valioso hacer una reflexión desde la propia historia ya que desentrañar esta cuestión del contenido histórico en las

¹ La presente investigación se desarrolló dentro de la línea de investigación de “la historia que se enseña” a cargo de Perla Chinchilla.

² Las propuestas y corrientes que son analizadas en este trabajo se ubican en un contexto internacional, las cuales no necesariamente son aplicadas en México.

³ De reciente aparición está el extenso análisis sobre la enseñanza de la historia *Caminos en la enseñanza de la historia* y que hace aportaciones interesante al debate de la enseñanza de la historia y su contenido histórico. Paulina Latapi Escalante, José Carlos Blázquez Espinosa, y Siddharta Camargo Arteaga, eds., *Caminos en la enseñanza de la historia*. (Universidad Autónoma de Querétaro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Pedagógica Nacional, 2017).

propuestas contemporáneas sobre la enseñanza de la historia es llevar la reflexión historiográfica a la historia que se enseña y con ello dialogar e incidir en la construcción de propuestas más robustas.

Con respecto a la hipótesis, se plantea que la mayoría de los materiales dedicados a la enseñanza de la historia no contienen algún tipo de reflexión sobre el contenido histórico que presentan. A partir de este presupuesto se examinarán propuestas contemporáneas sobre la enseñanza de la historia y su contenido histórico para determinar qué tanto estas propuestas contienen una reflexión o postura al respecto y qué tipo de contenido histórico se puede observar. Considero que el análisis de la variable del contenido histórico en cada una de las propuestas que vaya examinando proporcionarán una idea de la manera en cómo piensan la historia.

Esta propuesta se concentra primero en ubicar en dónde se puede encontrar la discusión más contemporánea sobre la historia que se enseña. Para tal caso primero se realizó una búsqueda y localización de información en bases de datos y buscadores electrónicos y posteriormente se concentraron los resultados en una base de datos para posteriormente hacer una selección de aquellos autores, publicaciones y portales que arrojaban más resultados. Finalmente, se procedió a hacer una última selección a partir de aquellos resúmenes o *abstracts* que podrían estar más relacionados con la investigación.

En cuanto a la interpretación del material que se consultó, primero se hizo una indagación de los antecedentes de las corrientes (cómo se fundaron, cómo se consolidaron, en qué lugares se producen y quiénes son algunos de sus integrantes más destacados), sus principales características generales (propuestas, énfasis y proyectos), posteriormente se identificó si hacían una reflexión clara sobre el tipo de historiografía en el que basaban su propuesta y finalmente se realizó un análisis del contenido histórico que proponen.

Debo aclarar que la indagación, rastreo y búsqueda de información de esta investigación, quedó restringida al idioma, ya que las fuentes se acotaron a las que estuvieron en inglés y español.

Dicho lo anterior, procederé a enunciar 4 consideraciones iniciales necesarias para situar el problema de investigación que se ha planteado.

Primera consideración. Teniendo en cuenta que la historia que se enseña es un tema que puede quedar bajo el paraguas de la enseñanza de la historia, ya que la mayoría de la literatura que consulté no hace una distinción entre ambos temas, considero que la primera acotación de este trabajo de investigación será presentar una breve diferencia entre la historia que se enseña y la enseñanza de la historia. La historia que se enseña son aquellos contenidos de tipo histórico/historiográfico que se transmiten, de manera formal o informal, a los estudiantes o a un público en específico. En ese sentido, una clase de historia que se imparta como parte de una asignatura bajo un currículo escolar (que puede ser desde nivel preescolar hasta universitario) es equiparada a las clases extracurriculares, también llamadas informales, en donde “aparentemente” no habría objetivos de aprendizaje o contenidos organizados, pero existirán acuerdos tácitos o implícitos mediante los cuales fluirá y se organizará el contenido.⁴ Por su parte, la enseñanza de la historia se refiere a los métodos y metodologías que la educación (formal e informal) emplea en la transmisión de contenidos históricos. Como he mencionado con anterioridad, este trabajo se centrará en la historia que se enseña. Sin embargo, ambas categorías cohabitan, difícilmente se pueden separar, por lo que, a partir de este momento, cuando hable desde la conjugación de ambas lo haré de la siguiente manera: historia que se enseña/enseñanza de la historia.

Segunda consideración. La existencia de un uso indistinto de concepciones relacionadas con el tema de la historia que se enseña/enseñanza de la historia

⁴ El currículo se entiende como [...] *el conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital. Incluye el plan de enseñanza más la atmósfera escolar, al tiempo que es también proceso y resultado.* Existen 3 tipos de currículo: Formal, Real y Oculto. El primero sería el documento visible o plan explícito también llamado Formal. El segundo sería la acción “deliberada y real” del docente, tanto lo que se expresa como lo que se calla. El tercero sería aquel que permanece oculto ya que es implícito y además es aceptado tácitamente por alumnos, docentes, escuela o grupo extraescolar. Nerio Gerardo Vílchez, “Una revisión y actualización del concepto de Currículo”, *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 6, núm. 2 (2004): 194–208, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436492>. *op. cit.*

(como: “historia” “memoria”, “conciencia histórica”, “didáctica de la historia”, “historia escolar” etc.) que hay en gran parte de la literatura que consulté.⁵ Este uso indistinto de estas concepciones se debe, al parecer, a la existencia de un traslape de disciplinas que participan de forma activa en las discusiones alrededor de la historia que se enseña/enseñanza de la historia. Por ejemplo, si el punto de partida del análisis es la pedagogía, se hablará desde una noción didáctica o pedagógica de la historia, haciendo hincapié en el diseño y operación de unidades de aprendizajes significativos, es decir, en las metodologías de aprendizaje. Por otra parte, si el enfoque se hace desde la psicología (particularmente desde la psicología cognitiva) la discusión se centrará en el desarrollo del pensamiento histórico y los procesos cognitivos para que los alumnos puedan desarrollar dicha habilidad. En cuanto al material que producen los historiadores, este generalmente va encaminado al aprendizaje del oficio de la historia, bajo la idea de que se trata de una caja de herramientas que le servirá al alumno para analizar su entorno.

Tercera consideración. Aparentemente desde la propia disciplina de la historia se desdeña el tema de la historia que se enseña/enseñanza de la historia, basta con ver las pocas horas dedicadas a la enseñanza de la historia dentro de los planes de estudio de las universidades que imparten esta licenciatura en el país⁶. En México existen 37 universidades que ofrecen la carrera en historia. En promedio, estos planes de estudio están compuestos por 48.8 materias, de las cuales, en promedio, un 2.7 corresponden a la enseñanza y docencia de la historia. Lo que quiere decir que el porcentaje promedio de materias dedicadas a la enseñanza y docencia de la historia, dentro de los planes de estudio es de un 4.6%.⁷ Lo anterior indica, en cuanto

⁵ Es importante aclarar que no toda la literatura hace uso indistinto de las concepciones mencionadas, ubiqué a varios autores que en sus textos tienen un interés en presentar una descripción más detallada de lo que entienden por historia, ejemplos: Jörn Rüsen, Sebastián Plá, Marko Demantowsky, Thomas Cauvin, Stefanie Samida, entre otros.

⁶ Cabe aclarar que esta situación no es exclusiva de la Historia, sino que también se refleja en prácticamente todas las disciplinas. Al parecer no hay un “interés” por formar recursos humanos dedicados a la docencia de las disciplinas. Lo anterior puede explicarse porque las disciplinas no ven como una de sus funciones prioritarias la enseñanza de su propia disciplina en espacios preuniversitarios, dejándole esta tarea a otras disciplinas asociadas a este fin, como es el caso de la pedagogía.

⁷ Carlos Alberto García Hernández, “Data sobre los planes de estudio de la licenciatura en Historia en universidades en México, julio de 2019.”, el 20 de julio de 2019, .xlsx. Para ver los datos recogidos en esta investigación ver en el Apéndice Tabla 1.

a la relación de materias dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de la historia con respecto al total de materias que se imparten en las licenciaturas en historia, que el tema de la enseñanza no es un asunto preponderante, por lo menos en la formación de los futuros historiadores. Quizá, en ese sentido, es que los historiadores, tanto aquellos que participan en el campo de la educación como los que no, se han interesado poco en la discusión alrededor de la historia que se enseña, es decir, en el tipo de contenido histórico y las implicaciones que este tendrá en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior no quiere decir que los historiadores estén ajenos a este debate, sino que hay poca alusión a la historia que se enseña. Por consiguiente, cuando se discute el tema de la historia que se enseña, se hace regularmente desde el campo de la enseñanza de la historia, y generalmente esta discusión gira en torno a la relación entre la didáctica y la evaluación del objeto de enseñanza-aprendizaje que provee la historia, por lo que el contenido queda relegado a un asunto secundario.⁸ De manera que en la mayoría de éstas discusiones lo que impera es el contenido de tipo técnico pedagógico, lo cual hasta cierto punto resulta lógico o razonable, ya que el objetivo de estas discusiones es trazar las formas más eficientes de hacer llegar el contenido histórico a los estudiantes y que, además, este produzca un aprendizaje significativo en ellos, por lo que el contenido histórico es poco relevante ya que éste puede “ajustarse” a las variadas metodologías pedagógicas que se pueden aplicar en el aula.⁹

Cuarta consideración. En tanto que esta tesis no tiene como objetivo retomar la forma en cómo los autores que se revisaron toman o hacen suyo los conceptos de Historia y/o historiografía, es importante resaltar que cuando en esta tesis de investigación aparezca el concepto de Historia estaré haciendo referencia a la disciplina en sí misma, mientras que cuando aparezca el de historiografía estaré

⁸ Cfr. María McGregor Aja, “La evaluación como parte del proceso de aprendizaje de la Historia en primaria y secundaria.” (Tesis para obtener el grado de maestría en Historia, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, 2018).

⁹ En ese sentido Sebastián Plá ofrece el siguiente diagnóstico sobre los desplazamientos que hay en las discusiones sobre la enseñanza de la historia y cómo la historia, como disciplina, queda reducida a un mero instrumento psicológico. Cfr. Sebastián Plá, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: los casos de México, Argentina y Uruguay* (México: Universidad Iberoamericana, A.C., 2014), pp. 15 - 27.

apelando a la pregunta sobre las condiciones de posibilidad que hacen viable una observación del pasado. Finalmente, cuando haga referencia a la asignatura curricular, siempre irá acompañada de “asignatura”.

Además de las anteriores 4 consideraciones, hay que tomar en cuenta que hay un creciente número de publicaciones e investigaciones que participan del debate de la historia que se enseña/enseñanza de la historia, por lo que la cantidad de literatura sobre el tema se ha convertido no solo en abundante, sino además en compleja, ya que en ella participan no solo historiadores, también lo hacen profesionales de la educación como pedagogos o psicólogos educativos. A esta condición también se le suma que al tema de la historia que se enseña/enseñanza de la historia confluyen distintas disciplinas, haciendo que se presenten traslapes que complejizan la lectura del tema y su posterior análisis. Uno de estos rasgos se puede observar al examinar las concepciones sobre la historia que utilizan, ya que solamente una minoría de los autores consultados hacen una acotación o definición puntual de la terminología que emplean.¹⁰

En cuanto a la organización del presente trabajo, éste consta de la presente introducción, 4 capítulos y un apartado final de conclusiones. En esta introducción se abordaron las consideraciones generales sobre la historia que se enseña y la forma en cómo examiné la información que fui recabando y que aparece en los capítulos subsecuentes.

En el primer capítulo se expone un estado de la cuestión de la bibliografía que fui encontrando. Dicho estado de la cuestión contiene una propuesta sobre cómo identifiqué la función, los aprendizajes esperados y la idea de la historia que contiene el material que revisé. Al final de este capítulo presento una propuesta que agrupa los trabajos examinados a partir de sus semejanzas y diferencias.

¹⁰ De los autores que revisé, los siguientes son aquellos que elaboran concepciones puntuales de lo que están considerando es historia: Peter Seixas, Sebastián Plá y Marko Demantowsky, Thomas Cauvin y Stefanie Samida. Jörn Rüsen es en gran medida uno de los autores que más refieren en el tema de la historia que se enseña y la enseñanza de la historia, sin embargo, esta investigación no contempla analizar puntualmente su dilatado trabajo al respecto.

En los capítulos segundo, tercero y cuarto se presentan el análisis de 3 de las propuestas que se señalaron en el primer capítulo, junto con algunas de las principales nociones que contienen en relación con la historia que se enseña.

En el apartado final se vierten las conclusiones de mis pesquisas, haciendo hincapié en el carácter contingente e inabarcable de toda investigación, en donde, como al final de todo proceso de investigación, se generarán otras preguntas que retomaré en trabajos posteriores.

Capítulo 1. Estado de la cuestión sobre la “historia que se enseña”.

1.1 La “historia que se enseña”.

Iniciaré este primer capítulo definiendo qué entiendo por “la historia que se enseña”. Posteriormente haré una breve descripción de cómo se fue realizando la búsqueda de fuentes de información que dieron forma a esta investigación y que representó un desafío pues cómo se podrá observar, la información sobre este tema es ingente y abrumadora.

En primer lugar, en este trabajo “la historia que se enseña” se entiende en términos historiográficos, es decir, qué tipo o tipos de historia atraviesan, entran en contacto, influyen o dialogan con “la historia que se enseña”. Esta cuestión también puede entenderse con las siguientes preguntas: “¿qué enseñamos cuando enseñamos historia?”¹¹ y/o ¿qué tipo de historia (o tipos de historias) enseñamos cuando decimos que enseñamos historia? Es decir, esta interrogante se enfoca en examinar el contenido histórico que se transmite, enseña o se vierte cuando decimos que enseñamos historia. Esta acotación es muy importante, ya que esta investigación no se preguntó por la metodología o herramientas pedagógicas que se utilizan en la enseñanza de la historia, sino por la forma en cómo se representa a ese pasado. No es lo mismo “explicar las causas de la independencia de México” a “explicar las condiciones que hicieron posible la independencia de México”. En el primer caso la explicación va enfocada a una causa-consecuencia de un hecho, en este caso la independencia de México, lo cual lleva a pensar que la independencia es un hecho predeterminado desde las causas. Mientras para el segundo caso, la explicación va en función de situaciones y factores que posibilitaron la existencia de un hecho llamado independencia que pudo o no pudo haber ocurrido. De ahí que para esta investigación el contenido histórico no se trata únicamente de las narraciones que se refieren al pasado, sino que se trata de narraciones que expliquen y/o interpreten

¹¹ Perla Chinchilla, “¿Aprender de la historia o aprender historia?”, en *La historia que se enseña y la enseñanza de la historia (en prensa)* (Ciudad de México, 2018), 43. *op. cit.*, p. 2.

el pasado en función de un presente, que transforme la experiencia del tiempo asignando una cohesión interna contingente.

En este punto de la pesquisa se observó que gran parte de los documentos revisados no mencionan a qué tipo de historia se sujeta su propuesta, a pesar de que en el título o en el resumen señalaran conceptos como “enseñanza de la historia”, “historia escolar”, “historia escolar”, “competencias de la historia”, “aprendizaje de la historia”, etc.¹² Sin embargo esta búsqueda bibliográfica arrojó algunas luces al indicar cuáles podrían ser los principales puntos de contacto (nodos de información, redes, portales, publicaciones, etc.) en donde podría confluir algún tipo de debate contemporáneo sobre la “historia que se enseña”. A continuación, agregué una lista de esos puntos de contacto que fui ubicando durante la búsqueda que realicé en internet (ver Anexo Tabla I). Cabe señalar, que estos nodos de información no son propiamente productores de contenido relacionado con la discusión de la “historia que se enseña”, más bien se tratan de sitios que dan alojamiento a los artículos, libros y publicaciones relacionadas con dicha discusión.

De los sitios referenciados (Anexo Tabla II), los que se observan con una mayor interacción, participación y confluencia de autores son el de CLIONAUTA, *Historical Thinking Matters* y el del blog-journal *Public History Weekly*.¹³ Sin embargo, también pude observar que existe un tráfico y flujo de contenido, autores y temas entre los nudos de información.¹⁴ Esta condición de flujo constante hace que sea difícil colocar o ubicar a los autores en un solo sitio, más bien, al parecer, se comportan

¹² Esta búsqueda también se realizó utilizando los términos mencionados en inglés. Ver Anexo Tabla III. Búsqueda de conceptos en bases de datos. Para consultar la tabla en línea: https://docs.google.com/spreadsheets/d/13oy0QAUPXjw_6cw5jxi1sR4O2TqjyhGfzsy0xVx29c/edit?usp=sharing

¹³ Un punto en común entre estos 3 sitios es la referencia que hacen a los trabajos de Jörn Rüsen, autor al que más adelante retomaré.

¹⁴ Reitero, que estos nodos de información también colaboran en la elaboración de material bibliográfico en ediciones en papel, tal es el caso de la revista *Public History and School*, la cual es editada por Marko Demantowsky, autor alemán que es un autor influyente en el *National Council on Public History* (EE. UU.) y en el *Public History Weekly* (Europa). También está el caso de los autores Peter Seixas, Anaclet Pons y Joan Pagés, quienes, además de ser responsables de sitios web, también tienen varios títulos en papel dedicados al tema de la enseñanza de la historia.

como grupos que siguen una lógica de comunidades digitales que confluyen en momentos sincrónicos y/o asincrónicos.¹⁵

Como ya se ha señalado anteriormente, la discusión contemporánea de “la historia que se enseña” es una especie de conglomerado de contenidos asociados a la enseñanza de la disciplina de la historia, que además involucra a varios actores con distintos grados de injerencia en la enseñanza de la historia. Así que esta discusión podemos encontrar no solamente a historiadores docentes e investigadores del tema, sino también a autoridades gubernamentales (ministerios de educación y amplios equipos burocráticos que administran la enseñanza) e instituciones y organizaciones civiles que buscan incidir en la forma en cómo se enseña la historia y en los temarios (que van desde universidades y organizaciones de especialistas hasta partidos políticos y agrupaciones interesadas en reivindicar o clausurar algún asunto del pasado). Lo anterior podría ser un indicativo de la importancia que sociedad actual le otorga a la presencia de la historia en la enseñanza, pero también podría señalar una ausencia de un debate a fondo sobre la historia que se enseña y su función en el aula.

1.2 La “historia que se enseña” desde la disciplina de la historia.

Si bien se ha mencionado de la presencia de numerosos actores involucrados en la discusión sobre “la historia que se enseña” y de la cantidad ingente de escritos que se producen al respecto, fue menester de esta investigación tomar solamente el material que hiciera referencia obligada a la historia como una disciplina científica, es decir, pensar y concebir a la historia como una asignatura dependiente de una disciplina académica. Este punto es de suma importancia, debido a que desde esta concepción se buscó localizar trabajos previos en donde la “historia que se enseña”, “la enseñanza de la historia”, “el aprendizaje de la historia” y la “historia escolarizada” fuesen analizadas desde la historia como disciplina científica y no

¹⁵ Resulta muy interesante la forma en cómo se constituyen estos grupos y cómo interactúan con otros actores en las discusiones que van fluyendo -en gran medida por el contexto y los temas coyunturales- pero esta tesis de investigación no persigue esos fines.

como una asignatura escolar únicamente.¹⁶ Sin embargo, esto se trata solamente de una diferenciación teórica, ya que en muchos de los trabajos revisados ambas concepciones de la historia se van mezclando a tal punto que pareciera casi ineludible no hacerlo.

A partir de lo anterior se realizó una búsqueda que arrojó 5 autores contemporáneos que tienen un trabajo consolidado en la materia. Estos fueron: Joan Pagés, Marko Demantowsky, Sebastián Plá, Peter Seixas y Jörn Rüsen. De estas propuestas, la que me pareció más completa fue la que corresponde a Jörn Rüsen, quien desde hace 3 décadas se dedica de tiempo completo al análisis, reflexión y elaboración de propuestas entorno a la “conciencia histórica” y su relación con la enseñanza de la historia.¹⁷

Jörn Rüsen,¹⁸ en *Tiempo en ruptura* (2014) presenta una propuesta interesante sobre cómo analizar la historia que se enseña a partir de la noción de “conciencia histórica”. Dicha “conciencia histórica” para Rüsen es “[...] la suma de las operaciones mentales por medio de las cuales se construye el sentido histórico. Estas operaciones pueden concebirse y analizarse como narraciones históricas [...]”¹⁹, con dichas “narraciones históricas” se constituye el proceso mental mediante el cual los seres se interpretan a sí mismo y a su mundo, es decir, es la forma en cómo el pasado entra en el presente.

¹⁶ En ese sentido Perla Chinchilla señala que, desde el punto de vista la historia ciencia está encaminada hacia una “historia del sistema social” y otra del “discurso histórico” con tres sistemas: política, arte, educación; y uno híbrido: entretenimiento. *Cfr.* Chinchilla. p. 7.

¹⁷ La obra de Jörn Rüsen es citada abundantemente por casi todos los autores y sus escritos se han distribuido no solamente en Europa y Norteamérica, sino en Latinoamérica, siendo Brasil el lugar en donde casi toda sus trabajos se han traducido del alemán al portugués.

¹⁸ Jörn Rüsen es filósofo e historiador alemán, actualmente es profesor de Historia y Cultura Histórica en la Universidad de Witten/Herdecke, además, se desempeña como investigador del Kulturwissenschaftliches-Institut (Instituto para el Estudio Avanzado de Humanidades), Essen, Alemania. Conocido por su concepción de la narrativa abreviada como base para la comprensión histórica. Algunas de sus publicaciones son: “Post-ism. The Humanities, Displaced by their Trends” (2016), “Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft” (2014). “Time and History: The Variety of Cultures” (2008). “Meaning and Representation in History” (2006). “History: Narration, Interpretation, Orientation” (2004). Jörn Rüsen, “Jörn Rüsen”, Página personal, joern-ruesens Webseite!, consultado el 14 de septiembre de 2019, <http://joern-ruesen.jimdo.com/>.

¹⁹ Jörn Rüsen, *Tiempo en ruptura*, ed. Silvia Pappe, trad. Christian Sperling, Primera edición, Colección Humanidades. Serie estudios; Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades 40 (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014)., p. 46.

En todas sus formas y condiciones, el pensamiento histórico está determinado por un procedimiento mental específico mediante el cual los seres se interpretan a sí mismos y a su mundo: la narración de una historia. Narrar es una praxis antropológica universal de la exégesis del tiempo, y la totalidad del pasado hecho presente (una actividad mental que nombramos historia) se caracteriza categóricamente como narración.²⁰

Dado que el objetivo de Rüsen es hacer una reflexión sobre el paradigma narrativo desde el nivel de la teoría de la historia, su propuesta también abarca los ámbitos de la docencia y el aprendizaje de la historia. Es por eso por lo que la apuesta de Rüsen incluye no solo a la especificidad de la historia como ciencia especializada, sino al carácter literario de la historia en tanto construcción mental. Por lo que la pregunta: “¿Qué significa pensar de modo histórico?”²¹ no solo incluye a la propia disciplina especializada de la historia, sino también a la didáctica de la historia y otras formas de pensar la historia.²²

A partir de la anterior propuesta de Rüsen sobre cómo se podría analizar el contenido histórico, los elementos necesarios para decir que las propuestas presentan un contenido histórico sustancioso son:

- a) Organización de la información a partir de un orden cronológico en donde se observe una distinción temporal clara.
- b) Interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración.
- c) Exposición o declaración de los patrones de interpretación y su cambio al paso del tiempo.

Como lo había señalado con anterioridad, en tanto que el objetivo principal de la literatura que he analizado no es la discusión historiográfica sobre la historia que se enseña, sino proporcionar material de apoyo para el trabajo del docente y “facilitar”

²⁰ Si bien Rüsen menciona que “narrar es una praxis antropológica universal” personalmente no concuerdo con ello, pero rescato esta cita porque me parece fundamental su propuesta análisis de la enseñanza de la historia desde un paradigma narrativo. Rüsen. *op. cit.*, p. 136.

²¹ Rüsen. *op. cit.*, p. 139.

²² “Respecto a la didáctica de la historia se trata de las condiciones del mundo vivencial [además] la narratividad aparece como argumento si se hace referencia a las competencias relativas del aprendizaje histórico [...] debido a que el aprendizaje histórico organizado se considera una necesidad social indispensable [...]” Rüsen. *op. cit.*, p. 140.

su labor, fue necesario emplear una estrategia indirecta que me permitiera inferir cuál es la concepción de historia que los autores trabajan. Cabe señalar que, en algunos casos, esta deducción no fue posible, sin embargo, a pesar de ello se lograron obtener visos para realizar un análisis.²³ Es en ese sentido la importancia de la propuesta que hace Rüsen para analizar el contenido histórico en la enseñanza de la historia desde un punto de vista histórico-reflexivo y no únicamente didáctico.

Prácticamente toda la literatura sobre la historia que se enseña/enseñanza de la historia está atravesada por lenguaje y concepciones teóricas que provienen de la pedagogía y la psicología, debido a la estrecha relación que hay entre estas disciplinas con la concepción actual del proceso de enseñanza-aprendizaje. Prueba de ello es que una parte importante de los trabajos que analicé refieren a autores que se mueven dentro de las áreas de la psicología o pedagogía, tanto para justificar su propuesta, como para establecer sus antecedentes.²⁴ Razón por la cual, la conjugación de historia que se enseña/enseñanza de la historia cobra sentido en este análisis, ya que el objetivo de este trabajo es mostrar el tipo de historia que contienen las propuestas que se analizaron, independientemente si sus planteamientos hacen explícita o no su noción de historia que se debe de enseñar. De ahí que haya sido necesario elaborar un análisis de la forma en cómo cada uno de los trabajos examinados conceptualizan el término “historia”.

Además, este ejercicio analítico me ayudó a desenredar y trazar una clasificación bibliográfica, dado que la madeja de tecnicismos (como mencioné antes, muchos de ellos del orden pedagógico, didáctico y psicológico) contienen también líneas genealógicas que los incorpora a determinadas corrientes de la enseñanza y en algunos casos de corrientes historiográficas.²⁵

²³ Teniendo en cuenta esta condición que acabo de describir, infiero que este material guarda una similitud con el contenido de divulgación, entendiéndose que la función de la divulgación (en este caso de la ciencia) es reducir la complejidad que es producida por la ciencia. Es decir, se tratarían de textos que cumplen con la función de divulgar el contenido producido por la disciplina de la historia a un público lego. *Cfr.* Chinchilla, “¿Aprender de la historia o aprender historia?” Pp. 4 y 5.

²⁴ Como por ejemplo Joan Pages, Peter Seixas y Sallés Tenas.

²⁵ Esta cuestión ya no se desarrolló debido a una limitante de tiempo.

Mi aproximación inicial a los textos que analicé fue tratar de identificar si declaraban de forma explícita algún tipo de discusión en torno al contenido histórico, lo cual sí ocurre en algunos casos. En contraste, en la mayoría de los textos estas disputas incluyen controversias dentro del campo de la enseñanza. Para ilustrar mejor esta situación, está el caso de la “transposición didáctica” y la relación que hay entre las disciplinas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas disciplinas (incluida la historia), en donde se discuten las distintas implicaciones, dependencias y asociaciones que se generan al momento en que una disciplina, en este caso la historia, se convierte en una materia o asignatura escolar.²⁶

Una vez enunciadas estas consideraciones, a continuación, presento una clasificación constituida a partir de la forma en cómo los autores colocan a la conjugación de la historia que se enseña/enseñanza de la historia a partir de papel o función que le asignan la historia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3 María Feliu Torroella²⁷ y Neus Salles Tenas²⁸

Conviene señalar que Feuli Torreolla y Neus Salles Tenas (2011), solo nombran “la enseñanza de la historia” de la conjugación de la historia que se enseña/enseñanza de la historia, no obstante, esto no quiere decir que ambas autoras no discutan en su propuesta sobre el contenido histórico. Para este caso

²⁶ En ese sentido Sebastián Plá comenta lo siguiente: *La categoría de transposición didáctica es útil para comprender las creaciones didácticas, es decir, contenidos procedentes del saber disciplinar o sabio, que son adaptados, transformados, inventados para poder ser enseñados dentro de las aulas de la educación [...] Véase Sebastián Plá, Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: los casos de México, Argentina y Uruguay* (México: Universidad Iberoamericana, A.C., 2014), pp. 288 y 289.

²⁷ María Feliu Torroella es “profesora lectora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se doctoró en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio por la UB con la tesis Metodologías de enseñanza y aprendizaje y factores de percepción del arte en la educación primaria. Universitat de Barcelona, “María Feliu Torroella”, *Didàctica i Patrimoni* (blog), consultado el 3 de septiembre de 2019, <http://www.didpatri.cat/investigadors/maria-feliu-torroella/>.

²⁸ “Neus Sallés Tenas, es maestra, pedagoga y doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Barcelona. Profesora de la Universidad de Barcelona y profesora colaboradora de la Universidad de Murcia en el máster oficial “Educación y Museos”. Especialistas en Educación., “Sallés Tenas, Neus”, Publicacions Editorial Graó, el 3 de septiembre de 2019, <https://www.grao.com/es/autor/salles-tenas-neus-87848>.

particular tomo a la “enseñanza de la historia” como un concepto aglutinador que contendrá también a la “historia que se enseña”.

Para Feuli Torreoella y Neus Salles Tenas la “enseñanza de la historia” se define como aquel o aquellos métodos e instrumentos de la educación formal y no formal que utiliza el profesor para producir un aprendizaje significativo asociado a la historia en el alumno. A este respecto ambas autoras señalan que la enseñanza de la historia se debe de alejar de la noción tradicional en donde se coloca a la asignatura como un depósito cronológico y memorístico. Feuli Torreoella apunta lo siguiente:

[...] la idea es que al alumno no se le propone un aprendizaje de tipo memorístico, sino comprensivo, y no se le pide que acumule, sino que opere, con un aprendizaje que se articularía de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general [...] ²⁹

Por su parte Salles Tenas menciona:

Enseñar historia no siempre es tarea fácil. Especialmente cuando no se quiere que esta enseñanza se convierta en una mera transmisión de un conjunto de dogmas incuestionables, sino que, por el contrario, lo que se pretende es que el alumnado entienda realmente que significa ser historiador y asimile los conceptos asociados a la disciplina, como pueden ser el cambio, la continuidad, la causalidad, etc.³⁰

Ambas autoras colocan a la “enseñanza de la historia” en el terreno del desarrollo cognitivo proponiendo una metodología llamada “aprendizaje por descubrimiento” que tiene sus bases en el “proyecto 13-16” que surgió en Inglaterra en la década de los años sesenta y que llegó a España hacia el final del franquismo.³¹

En cuanto al objetivo o función de la “enseñanza de la historia”, esta sería la transmisión de “conceptos asociados” a la disciplina, la cual estaría asociada a dos objetivos concretos. El primero enunciado de la siguiente forma por Feuli Torreoella

La historia, se plantea problemas y busca explicaciones sobre las personas y los hechos. Además, intenta elaborar hipótesis, busca fuentes, testimonios e

²⁹ María Feliu Torruella y Neus Sallés Tenas, “El método científico para enseñar historia: una experiencia en la formación de maestros.”, *Clio: History and History Teaching*, núm. 37 (2011): 4, <http://clio.rediris.es/n37/articulos/FeliuySalles2011.pdf>.

³⁰ Neus Sallés Tenas, “La Enseñanza De La Historia a Través Del Aprendizaje Por Descubrimiento: Evolución Del Proyecto Treinta Años Después”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 10 (2011): 3–10, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610002>.

³¹ Cfr. Sallés Tenas, pp. 5 y 6.

información de todo tipo, clasifica, organiza y analiza dicha información y extrae conclusiones.³²

Para ambas autoras la “enseñanza de la historia” se concentra en la forma en cómo el profesor posibilita que los alumnos asimilen un conocimiento, en este caso asociado a lo que la autora considera lo que “realmente significa ser historiador”, el cual no especifica plenamente y solo lo acota a que se trata de “[...] un método propio de la historia [...]”³³ sin llegar a definirlo o describirlo, salvo por decir que la disciplina está asociada a los conceptos de: cambio, continuidad y casualidad.

Un aspecto muy importante para destacar en el uso de “la enseñanza la historia” que estas autoras proponen, es el uso de las fuentes primarias, tal y como lo haría el historiador ideal que ellas preconfiguran, el cual, a través del uso del método científico y su aplicación en el “laboratorio de la historia”, se forjaría un sentido crítico, lo cual así lo expresa Feliu Torruella:

De ello podemos concluir que lo realmente interesante de la historia es su método, más que saber muchos datos. Lo importante es cómo interpretar en cualquier lugar y circunstancia gracias al método científico del historiador. Ello implicaría otorgar más importancia, en las programaciones, al método ya la formación metodológica. Y la práctica del método científico exige, naturalmente, investigar. Por tanto, también se debe investigar en el aula, y el método del descubrimiento es fundamental para forjar la rutina de análisis del historiador. Una buena formación investigadora debe permitir, además, enfrentarse a todos los contenidos extensivos que se desee con un mínimo de espíritu crítico. En este sentido las programaciones de historia deberán dar prioridad a la formación metodológica, centrada de manera intensiva en los casos que sean más significativos para el colectivo clase, o combinar momentos de programación intensiva metodológica y procedimental con otros de programación extensiva factual y conceptual a partir de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje.³⁴

El papel fundamental que estas autoras le dan a la criticidad viene acompañado de un objetivo o sentido final de la enseñanza-aprendizaje de la historia: la formación ciudadana: “Naturalmente, la enseñanza reglada no debe ser ajena a ese proceso

³² Feliu Torruella y Sallés Tenas, “El método científico para enseñar historia: una experiencia en la formación de maestros.”, p. 4.

³³ Más adelante se abordará en qué consiste este método propio de la historia que la autora señala. Idem. p. 4.

³⁴ Maria Feliu Torruella y F. Xavier Hernández Cardona, *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*, Didáctica de las ciencias sociales (Barcelona: Graó, 2011), p. 150.

y debe enseñar a los futuros ciudadanos, ahora más que nunca, a domesticar el poder de la historia-pasado utilizando la Historia-ciencia”. Con esta última cita se puede inferir que ambas autoras están pensando que sí existiese un tipo de historia a “transmitir” este sería una que conjugaría la formación moral (formación ciudadana) y otra científica (Historia ciencia).³⁵

Vale la pena señalar que quizá en estas autoras no hay consideración sobre la historia porque la formación de las autores no viene de la historia sino de arte. Asimilan la noción de patrimonio con la historia.

1.4 Peter Seixas³⁶

En Peter Seixas la conjugación “la historia que se enseña/enseñanza de la historia” sí presenta una distinción, pero no la hace en los mismos términos que esta investigación propone – diferenciación sobre los tipos de historia que hay en la historia que se enseña-. La propuesta de Seixas va por el camino de que el contenido histórico es diverso de acuerdo con los actores sociales que se ven reflejados en él y a las distintas narraciones que pueden existir sobre un mismo hecho. Dicho de otra manera, no se incluye en el planteamiento de Seixas una discusión historiográfica de forma explícita.³⁷

Sin embargo, a pesar de esa aparente ausencia de postura sobre la historia que se enseña, Seixas si proporciona otros elementos que nos hacen entrever cómo funciona su propuesta. Partiendo de la segunda parte de la conjugación “la enseñanza de la historia”, Seixas señala que esta nace cuando nos preguntamos sobre la relación entre el presente y el pasado y la forma en cómo lo reconocemos:

³⁵ Cfr. Feliu Torruella y Hernández Cardona, 10.

³⁶ Peter Seixas, profesor, catedrático e investigador en el Departamento de Currículum y Pedagogía de la Universidad de Columbia Británica (UCB), donde también fue el director fundador del Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica. Es editor de *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004) y coeditor, con Peter Stearns y Sam Wineburg, de *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (Nueva York: NYU Press, 2000). Es autor, junto con Tom Morton, de *The Big Six Historical Thinking Concepts*. (Toronto: Nelson, 2012) Peter Seixas, “Historical Thinking Concepts | Historical Thinking Project”, Historical Thinking Concepts, consultado el 26 de julio de 2019, <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.

³⁷ Cfr. Kadriye Ercikan y Peter C Seixas, *New directions in assessing historical thinking* (New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015), p. 5.

Ya sea que estemos conscientes de ello o no, cada aspecto del mundo que habitamos hoy es producto del ayer. La silla en la que tú te sienta mientras lees esta página fue diseñada, fabricada, vendida, comprada, enviada y colocada en su lugar actual en algún momento en el pasado; su existencia actual es, por lo tanto, una extensión del pasado. No solo los objetos, edificios, calles y ciudades a través de los cuales te mueves, sino también los mundos sociales, políticos y culturales en los que navegas diariamente son la encarnación del pasado. Y lo que más valioso de este mundo: tu cuerpo, desde las cicatrices dejadas por antiguas lesiones, el ADN de tus células dejado por tus padres, y tu mente, a través de las ideas que uno ha leído en este pasaje, e incluso las palabras que usarás para escribir tu próximo correo electrónico. Todo es heredado. ¿Cómo podemos ser más conscientes del pasado que se encuentra dentro de cada aspecto del presente? ¿Comprender nuestros lazos con el pasado nos puede ayudar a vivir en el presente? La forma en que respondemos a estas preguntas da lugar a la educación en historia.³⁸

Ese camino, forma o proceso para “hacer consciente el pasado en el presente” y “comprender lo que nos une con el pasado”, lo han desarrollado los historiadores a lo largo del tiempo y ha “evolucionado” en lo que los autores llaman *historical thinking* (en español pensamiento histórico). Este proceso se trata de una serie de decisiones hermenéuticas que los historiadores deben de hacer frente para interpretar las huellas de ese pasado en el presente. Dicho procedimiento de indagación está conformado por reglas y normas sujetas a la academia de la propia disciplina; el resultado de las interpretaciones que hacen los historiadores desemboca en narraciones históricas. Nosotros, a decir de Seixas, solo observamos el resultado final:

[...] A veces los historiadores explican las reglas del juego y nos muestran el proceso que siguen para construir la historia, pero más comúnmente leemos en sus historias

³⁸ En inglés, las denominaciones de: *history education* y *teaching history*, se podrían traducir al español como “enseñanza de la historia”. Traducción propia, cita original en inglés: “Whether or not we are conscious of it, whether it enters our minds at all, every aspect of the world we inhabit today is the product of yesterday. The chair you sit in as you read this page was designed, manufactured, sold, bought, shipped, and placed in its current spot at some point in the past—its existence today is thus an extension of the past. Not only the objects, buildings, streets, and cities through which you move, but also the social, political, and cultural worlds in which you navigate daily are the embodiment of everything that came before. And what is true of the world around you is equally true of yourself: your body—from the scars left by old injuries to the DNA in your cells left by your parents—and your mind—from ideas you read about in this passage to the words you will use to write your next email. All is inherited. How can we become more conscious of the past lies within every aspect of the present? Can understanding our ties to the past help us live in the present? How we answer these questions gives rise to history education”. Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts Student Book + DVD*, Edición: Student ed (Toronto: Nelson Canada, 2012), 1.

solo el producto final, sus narraciones históricas. En cierto sentido, son como los directores de una obra de teatro. Con demasiada frecuencia, nuestros estudiantes solo ven la obra. Queremos que miren detrás del escenario, para entender cómo funcionan las cuerdas y las poleas que hacen posible el juego.³⁹

Estas “reglas del juego” o “poleas” que hay detrás de las narraciones históricas, que los historiadores han adquirido con la experiencia y la formación académica, es una habilidad que se debe de adquirir en la escuela, es decir, para Seixas, el desarrollo del pensamiento histórico o *historical thinking* es el objetivo central de la enseñanza de la historia, de ahí que justamente desarrollan toda una propuesta metodológica para aplicarla a estudiantes de educación básica e incluso universitaria.⁴⁰ Por lo tanto, para Seixas, la enseñanza de la historia es la forma en cómo el pensamiento histórico (*historical thinking*) es llevado al aula a través de una metodología.

En este caso la historia que se enseña se contempla como una variable que puede ser adaptada según el contexto del lugar geográfico de enseñanza. Es decir, no hay una preocupación por el contenido histórico o para ponerlo en los términos de los autores, de las huellas de ese pasado.

1.5 Marko Demantowsky⁴¹

Por su parte, Marko Demantowsky emplea la concepción de “historia escolar” dentro de la cual coloca a la concepción de “conciencia histórica”. Demantowsky plantea en su obra *Public History and School* (2018) que “historia escolar” (en este caso la tomaré analógicamente semejante a la conjunción de la historia que se

³⁹ Traducción propia, cita original en inglés: “Sometimes historians explain the rules of the game and show us the process they follow to construct history, but more commonly we read in their histories only the end product-their historical narratives. In some sense, they are like the directors of a play. Too often, our students see only the play. We want them to peer backstage, to understand how the ropes and pulleys work that make the play possible”. Tom Morton y Peter Seixas, *The Big Six*. p. 2

⁴⁰ Cfr. Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six*. p. 3

⁴¹ Jefe del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y sus disciplinas (ISEK) en la Facultad de Educación FHNW. Profesor de Historia Moderna y Docencia en la Universidad Pedagógica FHNW (jefe de la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales y sus Disciplinas) desde 2012 y miembro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Basilea desde 2015. Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, y Professur Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und ihre Disziplinen, “Leitung / Management: Marko Demantowsky | Didaktik der Gesellschaftswissenschaften”, *Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (blog), el 13 de septiembre de 2013, <http://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/ueber-uns/marko-demantowsky/>.

enseña/enseñanza de la historia) es un campo en disputa entre las distintas narraciones que hay sobre el pasado:

Sobre la base del desarrollo del concepto de conciencia histórica y, posteriormente, también de cultura histórica, se puede hacer el siguiente cuestionamiento sobre si la educación de la historia escolar vista como agencia estatal, no solo busca diseminar la ideología dominante del pasado, sino también busca o debiera permitir que los jóvenes puedan, al menos, construir las competencias necesarias para enfrentar tales perspectivas dominantes de manera autónoma.⁴²

La enseñanza de la historia o historia escolar (Demantowsky no hace una distinción entre ambas concepciones) tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias no solamente para distinguir y ubicar información en conflicto, producto de narraciones encontradas, sino también de asumirse como parte de esas narraciones o “visiones del pasado”. A diferencia de otros autores como Feliu Torruella y Neus Salles Tenas, Demantowsky no evalúa o califica a esas narraciones encontradas del pasado, sino que las incorpora a un plano simbólico, pues el objetivo de la enseñanza de la historia, según el autor es reconocerse dentro de un colectivo, el cual se consigue por medio de “verse” o “narrarse” dentro de esas “visiones del pasado:

Ahora, lo que realmente se puede descubrir de estas "visiones del pasado" idiosincrásicas realmente existentes en contextos de enseñanza o investigación son piezas narrativas individuales en todos los tipos posibles de expresión humana. Están literalmente cargados con el mundo simbólico de su entorno social actual. Por diferentes que sean, son dos fundamentos comunes: siempre se refieren de manera consciente o en su mayor parte inconsciente a un pasado colectivo. Eso queda claro. Más allá de eso, sin embargo, su único y genuino propósito esencial es el *reconocimiento colectivo*.⁴³

⁴² Marko Demantowsky, ed., *Public history and school: international perspectives* (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018), pp. 11 y 12. Traducción propia, cita original en inglés: *Based on question, the concept of historical consciousness, and subsequently also of historical culture, was developed. If school history education, as a state agency, not only seeks to disseminate the dominant ideology of the past, then the history education of young people must at least enable them to build the competences needed to face such dominant perspectives autonomously.*

⁴³ Demantowsky, p. 15. Traducción propia, cita original en inglés: *Now what can actually be discovered of these really existing idiosyncratic "views of the past" in teaching or research contexts are individual narrative pieces in all possible kinds of human expression. They are literally charged with the symbolic world of their current social environment. However different, they two common foundations: they always refer consciously or mostly unconsciously to a collective past. That much is clear. Beyond that, however, their sole and genuine essential purpose is collective recognition.*

Dicho “reconocimiento colectivo” no ocurre en automático, para eso es necesario que los individuos pueden sentirse parte de un colectivo, el cual parte de una identificación histórica con un grupo. Demantowsky lo explica en los siguientes términos:

Este reconocimiento de ninguna forma no se otorga automáticamente, especialmente si eres joven, diferente o simplemente un forastero o un extraño. El reconocimiento colectivo de una identificación histórica individual con un grupo puede considerarse un premio valioso, un instrumento de integración colectiva y, en última instancia, también de disciplina (auto) social.⁴⁴

Para retomar la concepción de enseñanza de la historia que elabora Demantowsky, la identificación histórica ocurre a nivel “narrativo” y tiene como propósito incluir en una especie de “nuevas historias nacionales” a grupos o colectivos históricamente marginados. Si bien el autor no menciona directamente el concepto de “historia nacional” parecería que se trata de una actualización de esas historias nacionales que actuaban como elemento aglutinador de los proyectos de estado-nación que emergieron en el siglo XIX, pero la diferencia es que ahora no se trataría de representar un pasado homogéneo sino al contrario, pretende mostrar una heterogeneidad cultural sumando una gran variedad de “narrativas del pasado”.⁴⁵

1.5 Sebastián Plá

Por su parte, para Sebastián Plá (2014) sí hace una distinción de la conjugación de la historia que se enseña/enseñanza de la historia. Sin embargo, su propuesta va

⁴⁴ Idem. Traducción propia, cita original en inglés: *This recognition is by no means granted automatically, especially if you are young, different, or simply an outsider or a stranger. The collective recognition of an individual historical identification with a group can be considered a valuable prize, an instrument of collective integration, and ultimately also of social (self)disciplining.*

⁴⁵ Demantowsky presenta una tipología de narrativas, citando los trabajos de Hayden White, Claude Levi-Strauss, Jean-François Lyotard y Lawrence Stone, que han incidido en el debate alemán sobre el carácter “narrativo” de la historia. Dicha tipología habla de “narrativas maestras” y “narrativas básicas”. La definición que hace el autor de dichas narraciones es la siguiente: *Las narrativas maestras son un caso para la política de la historia y la educación orientada al valor o para las celebraciones recurrentes de los días festivos oficiales. En contraste, las narrativas básicas representan la matriz de nuestro pensamiento histórico, las teorías implícitas de los colectivos. Son nuestro marco histórico cotidiano de pensamiento.* Traducción propia, cita original en inglés: *Master narratives are a case for history politics and value-oriented education or for the recurring celebrations of official holidays. In contrast, basic narratives represent the matrix of our historical thinking, the implicit theories of collectives. They are our everyday historical frame of thought.* Idem. pp. 16 y 17.

encaminada a la constitución de una categoría que incluiría a dos componentes: la acción y el discurso. El primero, la acción, surge primero y se trata de:

[...] una acción política. Es un espacio de lucha hegemónica en donde las posiciones antagónicas se enfrentan para ocupar lugares de poder que determinan las posibilidades de dar sentido, de normas y de pensar los pasados dentro de la escuela. [...] El resultado es una condensación que encadena un discurso repleto de tensiones internas, contradictorio, excluyente, hegemónico y político; [...]⁴⁶

Esta “acción política”, según Plá, origina el segundo componente: “el discurso”⁴⁷, al que el autor referido llama “discurso histórico escolar”. Éste último, a su vez, incluye tres aspectos básicos: “el discurso que se entiende”, “la historia” y “lo escolar”.

El primero se trata de aquello que se dice y cómo se entiende, desde “[...] una manera amplia, flexible, que abarca aspectos lingüísticos y extralingüísticos. Es histórico y contingente.”⁴⁸ Se trataría de todo aquello que está dispuesto en el contexto social de la escuela, de forma consciente o inconsciente, se trataría, según Plá, de “configuraciones discursivas” sobre el pasado y cuyo ejemplo son: “[...] las diferentes posiciones historiográficas, las finalidades políticas de los sistemas educativos y los posicionamientos psicopedagógicos sobre el aprendizaje”.⁴⁹

El segundo aspecto al que apunta Plá es “la historia”, la cual “[...] hace referencia aquí a todo pasado que puede ser articulado dentro de la escuela para construir significados”,⁵⁰ serían todas las narraciones sobre el pasado que conviven en la escuela: narraciones oficiales como las historias nacionales, historiografías hegemónicas que dominan la escena de la historia escolar, hasta las propuestas

⁴⁶ Plá, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia*, 13.

⁴⁷ Este concepto de “discurso” que emplea Sebastián Plá lo toma de Ernesto Laclau, para quien discurso es: [...] *toda configuración social es una configuración significativa. Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho físico es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos, sino que son, por el contrario, socialmente construidas. Este conjunto sistemático de relaciones es lo que llamamos discurso.* Cfr. Ernesto Laclau, “Posmarxismo Sin Pedido de Disculpas (Con Chantal Mouffe)”, vdocuments.mx, 1993, 3, <https://vdocuments.mx/posmarxismo-sin-pedido-de-disculpas-con-chantal-mouffe-55a74cf111c8f.html>.

⁴⁸ Plá, *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia*. P. 13.

⁴⁹ Plá, 14.

⁵⁰ Idem.

hechas por la psicología y la pedagogía que inciden en los diseños de los planes de estudio.⁵¹ Otro elemento que, según Plá, cae dentro de este aspecto sería el régimen de historicidad⁵² que configura la relación entre pasado, presente y futuro dentro de la escuela. Para Plá esta articulación, de tipo narrativa, que sucede entre la historia y la escuela se da a través de una forma deliberada y es de tipo moral

Otro aspecto que vincula historia con la escuela es que, en cuanto narración, este conocimiento no puede eludir el acto de moralizar, por lo que se adhiere con facilidad en los procesos educativos.⁵³

Procesos educativos que contienen currículums, normas, políticas nacionales o internacionales, programas contenidos, reglas, formas -inclusive maestros y alumnos- que inciden en cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, pero, además, añade Plá:

La historia es, además, un saber disciplinar, es decir, un conjunto de normas, contenidos, metodologías, principios teóricos y prácticas de investigación que, con pretensiones científicas, se legitiman socialmente como portadores de un saber específico. Son lugares epistemológicos fundados por un estrecho nudo entre el saber y el poder.⁵⁴

Este “estrecho nudo”, a decir de Plá, acontece dentro de lo escolar, “[...]institución social que norma y legitima formas particulares de interpretación histórica, estableciéndolas como las únicas válidas para pensar el pasado de una sociedad”.⁵⁵ A este “estrecho nudo” Plá lo denomina “discurso histórico escolar” y su práctica acontece en la enseñanza de la historia en la escuela.

En resumen, para Plá la “enseñanza de la historia” es el momento en donde acontece la disputa/interpelación/legitimización/rechazo/aceptación de forma

⁵¹ Más adelante se explicará el porqué de esta incidencia de la psicología y la pedagogía.

⁵² Plá retoma el concepto de “régimen de historicidad” de Françoise Hartog refiriéndolo de la siguiente forma: *La historia dentro del discurso histórico escolar también hace referencia a otros elementos que articulan dentro de la escuela. Uno de ellos es el régimen de historicidad, es decir, las formas culturales e históricas mediante las cuales se entienden, se relacionan y se jerarquizan el pasado, el presente y el futuro. No es el tiempo histórico en sí, o lo que se entiende por ese concepto, sino la forma deliberada en que se construye el tiempo histórico en la sociedad y en particular dentro de la escuela. Cfr. Idem. P. 14*

⁵³ Idem. P. 15

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem.

pública entre el discurso historiográfico preponderante, el “discurso histórico escolar” y otros discursos sobre el pasado, teniendo como actores centrales a los maestros y a los alumnos.⁵⁶

En este caso, para Plá la “enseñanza de la historia” tiene un componente historiográfico -y toda la carga que esto conlleva, de ahí la referencia que hace a la *operación historiográfica* de De Certeau-, que incide directamente en el proceso de aprendizaje de la historia, a tal punto que Plá propone la discusión del concepto de “discurso histórico escolar”, que justamente, indica un desplazamiento a incluir el contenido histórico dentro del análisis de la enseñanza de la historia.

En otro texto del mismo Plá, que elaboró en coautoría con Joan Pagés, titulado *La investigación en la enseñanza de la Historia*, los autores hacen una recapitulación de trabajos que tratan sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la historia, llegando a señalar que ambas pertenecen a dos conocimientos distintos y por lo tanto se requiere una metodología de análisis diferenciada. Sin embargo, ambas:

[...] se preocupan por la epistemología de la historia, es decir, por las propiedades del conocimiento histórico. Estos acercamientos conceptuales muy sólidos, hacen pensar que la enseñanza de la historia, desde una perspectiva historiográfica, es una forma de pensar, transmitir, aprender y significar el pasado en el presente.⁵⁷

Lo que lleva a pensar que, para Plá, la “enseñanza de la historia” en sí misma es un discurso historiográfico que produce un contenido histórico alterno al que produce la historiografía.

⁵⁶ La propuesta de análisis de Plá se basa en el modelo planteado por Michel de Certeau a través de “La operación historiográfica”. *Considerar la historia como una operación, sería tratar, de un modo necesariamente limitado, de comprenderla como la relación entre un lugar (un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera), varios procedimientos de análisis (una disciplina) y la construcción de un texto (una literatura). De esta manera admitimos que la historia forma parte de la “realidad”, de la que trata, y que esta realidad puede ser captada como “actividad humana”, “como práctica”. Desde esta perspectiva, quisiera probar que la operación histórica se refiere a la combinación de un lugar social, de prácticas “científicas” y de una escritura. Este análisis de las condiciones previas, de las cuales el discurso no habla, nos permitirá precisar las leyes silenciosas que organizan el espacio producido como un texto. La escritura histórica se construye en función de una institución cuya organización parece invertir: obedece, en efecto, a reglas propias que exigen ser examinadas en sí mismas.* de Certeau, Michel, *La escritura de la historia* (Mexico: Universidad Iberoamericana, 2010), 68.

⁵⁷ Sebastián Plá y Joan Pagés, *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, Pùblica educación (Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional, 2014), 18.

1.6 T. Mills Kelly.⁵⁸

Por su parte, T. Mills Kelly también hace una distinción de la conjugación de la historia que se enseña/enseñanza de la historia, a través del uso dos componentes: “los temas” y los “métodos”. T. Mills Kelly, en su obra más reciente *Teaching History in the Digital Age* (2013) centra su atención en los métodos. Para este autor, desde finales del siglo XX a la fecha, los métodos sobre la enseñanza de la historia oscilan entre dos vertientes. La primera corresponde a la elaboración de secuencias de aprendizajes en donde el objetivo es que los estudiantes puedan analizar el pasado mediante el análisis de fuentes primarias. La segunda es aquella en donde el docente, mediante el uso de “dispositivos ambientales interactivos y tangibles para la movilización del conocimiento”,⁵⁹ sea capaz de generar que los estudiantes interactúen con las fuentes primarias y éstos puedan producir contenido “auténtico”.⁶⁰ Para T. Mills Kelly la primera vertiente es la que ha sido la más

⁵⁸ Kelly es director del Centro Roy Rosenzweig de Historia y Nuevos Medios de Roy Masen (RRCHNM) de George Mason, quizá la institución a nivel más importante en materia de Humanidades Digitales. Su libro más reciente, *Teaching History in the Digital Age*, fue publicado por la *University of Michigan Press* en 2013. También es autor de más de una docena de artículos sobre la intersección de la pedagogía histórica y las humanidades digitales. George Mason University, “Mills Kelly”, History and Art History College of Humanities and Social Sciences, 2019, <https://historyarthistory.gmu.edu/people/tkelly7>.

⁵⁹ El autor retoma el concepto de “dispositivos ambientales interactivos y tangibles para la movilización del conocimiento” de otro autor, William Turkel, quien emplea esta idea para hablar de la necesidad que tienen los “historiadores públicos” para llegar a una mayor audiencia, en donde el contenido pueda no solo ser leído, sino que sea capaz de ser inmersivas: *Para dar una idea del potencial, considere la diferencia entre escribir con un procesador de textos y pisar el freno de un automóvil en movimiento. Mientras usa un procesador de textos, se concentra en la tarea y es consciente de que está interactuando con una computadora. La interfaz es compleja, la participación sensoriomotora se limita principalmente a mirar y escribir, y su entorno circundante retrocede hacia el fondo de la conciencia. Por otro lado, al frenar estás enfocado en tu participación con el medio ambiente. Las experiencias sensoriomotoras son inmersivas, la interfaz con el automóvil es lo más simple posible*, Traducción propia, cita original en inglés: *To give some idea of the potential, consider the difference between writing with a word processor and stepping on the brake of a moving car. While using a word processor you are focused on the task and aware that you are interacting with a computer. The interface is intricate, sensorimotor involvement is mostly limited to looking and typing, and your surrounding environment recedes into the background of awareness. On the other hand, when braking you are focused on your involvement with the environment. Sensorimotor experiences are immersive, the interface to the car is as simple as possible, and you are not aware that you are interacting with computers (although recent-model cars in fact have dozens of continuously operating and networked microcontrollers)*. William J. Turkel, “Designing Interactive Exhibits”, Blog, *William J Turkel* (blog), el 17 de diciembre de 2011, <https://williamjturkel.net/2011/12/17/designing-interactive-exhibits/>.

⁶⁰ Kelly hace una diferenciación entre “autenticidad” y “originalidad” basándose en el caso de la novela *Axolotl Roadkill*, escrita por Helena Hegemman en el 2009. Esta obra generó una gran

practicada desde principios del siglo XX. Mientras que la segunda, la cual se trata de una propuesta que ha emergido a partir de la influencia del internet, es reciente, poco practicada y su uso no va más allá de finales de la década de los noventa del siglo pasado.⁶¹ Esta segunda vertiente es la que el autor desarrolla en *Teaching History in the Digital Age*, la cual se trataría de su apuesta sobre lo que él considera es la “enseñanza de la historia”.

Para T. Mills Kelly la “enseñanza de la historia”, para ser efectiva, debe de producirse desde la generación de “dispositivos ambientales interactivos y tangibles para la movilización del conocimiento”. Dicha afirmación de este autor descansa sobre la contextualización y breve análisis que hace de la enseñanza de la historia.

Una razón por la cual estas nociones [haciendo referencia a los métodos tradicionales de la enseñanza de la historia] son tan poderosas es que durante más de 100 años los historiadores han estado enseñando sus cursos de la misma manera. La clase típica de historia de la escuela secundaria o la universidad está dominada por conferencias destinadas a impartir una mezcla de hechos y análisis a los estudiantes que se espera que escuchen, tomen notas, estudien esa información y luego demuestren su dominio del material en ensayos [...] o en los exámenes [...] después de veinte minutos de recibir una conferencia, la mayoría de los estudiantes informan que sus mentes se han alejado al menos una vez del tema en cuestión [...]

62

Esta preocupación del autor sobre la poca interactividad de los estudiantes en el proceso de “enseñanza de la historia” también va acompañada de una (sobre) exposición a los dispositivos de comunicación electrónicos que estamos experimentando en la actualidad, es decir, la presencia de *smarphones* dentro del

controversia pues tomó o plagió una gran cantidad de pasajes de otros autores. Hegeman se defendió argumentando que toda obra no es auténtica en tanto que toma elementos prestados de otras y sí original porque reinterpreta esos mismos fragmentos. El caso pasó un par de años en tribunales y dio pie a un intenso debate entre lo que es o no es plagio. T. M. Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, Edición: Reprint (U OF M DIGT CULT BOOKS, 2013). pp. 4 – 10.

⁶¹ Kelly, 1–4.

⁶² Traducción propia, cita original en inglés: *The task I have set for myself is a bit daunting, especially given how entrenched notions about how history ought to be taught are among those who teach history. One reason these notions are so powerful is that for more than 100 years historians have been teaching their courses much the same way. The typical high school or college history class is dominated by lectures aimed at imparting a mix of facts and analysis to students who are expected to dutifully listen, take notes, study that information, and then demonstrate their mastery of the material either in essays [...] or in exams. [...] after twenty minutes of being lectured to, most students report that their minds have wandered at least [...] Kelly, p. 8.*

aula no solamente se trata de un reto para la atención en la clase,⁶³ sino de un cambio en la forma en cómo estamos interactuando, en donde las actuales generaciones de estudiantes han aprendido, prácticamente desde sus primeros años de vida, que la interacción con el mundo y la sociedad sucede, principalmente, a través de una interfaz de un dispositivo electrónico. De ahí que el reto principal que tiene la enseñanza de la historia, según T. Mills Kelly, es asegurar la interactividad a través de la manipulación casi libre del contenido de tipo histórico que se presenta en la clase, tal y como un usuario típico de la Web 2.0⁶⁴ realiza de forma cotidiana y que el autor lo declara propósito último de su trabajo:

[...] espero convencer al lector de que mis dos argumentos centrales son que debemos usar los medios digitales para crear oportunidades de aprendizaje activas en las que nuestros estudiantes creen contenido en línea y que debemos estar

⁶³ No necesariamente sucede en un aula, sucede en juntas de trabajo, charlas entre amigos, comidas familiares, etc. Hoy en día pareciera que es imposible estar 100% atentos a un solo tema. Aquí dos ejemplos “interesantes” de lo que nos sucede. El primero es propio, asistiendo a misas católicas he sido testigo, en un par de ocasiones (ambas en este último año), que el sacerdote pide a los asistentes que por favor guarden o apaguen sus móviles con el objetivo evidente de que toda la feligresía esté atenta “en cuerpo y mente” a lo que ahí sucede. El otro ejemplo es de la famosa cantante *Madonna* hoy llamada *Madame X*, la cual en sus más recientes gira (*Madame X Tour*), ella y *Ticket Master* han enviado un correo electrónico a todos los asistentes para que comunicales que el espectáculo será “una experiencia sin teléfono”, para tal fin al inicio del concierto todos los celulares del público serán registrados y puestos dentro de una bolsa con seguro *Yondr* (un seguro parecido al que las tiendas departamentales colocan en la ropa que venden), que solamente podrá ser abierta en las áreas destinadas para “uso de celular”. Evidentemente esto se trata de una falsa justificación por parte de Madonna, su disquera y Ticketmaster, pues el objetivo de esta medida es que no se comparta material audiovisual del concierto, pero detrás de esta medida está presente toda una nueva forma de interacción mediada por un interfaz. En ambos casos la pregunta puede ser un poco perturbadora, qué importa más la presencia física “real” o la presencia “de lo digital”. Madonna News, “Ticketmaster announces the phone-free Madame X Tour”, MadonnaTribe, el 8 de septiembre de 2019, <http://news.madonnatribe.com/en/2019/ticketmaster-announces-the-phone-free-madame-x-tour/>.

⁶⁴ La Web 2.0 es un concepto que se empezó a emplear en el año 2004 a partir del desarrollo de plataformas *online* para negocios. Este concepto se trata de un cambio de perspectiva de la internet, en donde hasta principios del siglo XXI la red estaba pensada como un espacio para conectar usuarios a través de contenido (como el correo electrónico). Esto cambió cuando aumentó la capacidad de intercambio de datos y las interfaces se hicieron más amables, permitiendo que los usuarios pudieran interactuar de forma más efectiva a través de la manipulación y generación de contenido, un ejemplo de esto son las redes sociales (*Facebook*, *Youtube*, *Instagram*) y los blogs o páginas editables como *Wikipedia*. A esta última perspectiva se le conoce como Web 2.0 y a la primera como Web 1.0. Gabriel Pérez Salazar, “La Web 2.0 y la sociedad de la información”, *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* 56, núm. 212 (agosto de 2011): 57–68, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

abiertos a los sorprendentes resultados que nuestros estudiantes pueden llegar cuando cree ese contenido, vale la pena tomarlo en serio.⁶⁵

La propuesta de Kelly es única en tres sentidos. Primero, porque no saca de su propuesta la ecuación que supone la conjugación historia que se enseña/enseñanza de la historia. Segundo, porque a este proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia le incorpora un componente en donde el mundo digital y el análogo se vinculan como agentes generadores de sentido histórico. Tercero, porque le otorga al estudiante (o usuario) la potestad de generar contenido histórico.

Hasta el momento he presentado 5 propuestas que ubiqué dentro de la historia que se enseña. Considero pertinente hacer un alto en el camino y tratar de responder con el material que se ha expuesto las preguntas que generaron esta investigación.

1.7 ¿Qué papel o función tiene asignada la historia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Aquí se pueden señalar dos posturas que, aunque los autores no hacen una declaración como tal, yo la infiero a partir de su explicación. La primera sería aquella que ubica a la historia como el mecanismo para generar una serie de habilidades cognitivas en los alumnos y la segunda que coloca a la historia como generadora de habilidades comunicativas-sociales.⁶⁶ Si bien, todas las propuestas presentan ambas posturas, pero sí ponderan o le dan mayor peso a una u otra cuestión. Así, por ejemplo, para Feliu Torruella y para Sallés Tena, la historia es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas, pero también, aunque con un menor peso, para la construcción de ciudadanía.⁶⁷ En el otro extremo de esta clasificación, en el desarrollo de habilidades comunicativas-sociales, sitúo a Kelly, para quien la historia es el mecanismo para la movilización de conocimiento por medio del uso de

⁶⁵ Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, p. 13.

⁶⁶ Ellos no hacen explícita esta definición, pero yo infiero a partir de su explicación, Entiendo a las habilidades comunicativas-sociales como aquellas que están encaminadas a formar ciudadanía, actitudes y valores democráticos en un marco de globalización tecnológica. Lo cual está abierto a la discusión.

⁶⁷ Esta afirmación la elaboro a partir de que para las autoras el desarrollo de la construcción de ciudadanía, si bien es el producto final de su propuesta, es al fin y al cabo un subproducto del desarrollo de las habilidades cognitivas, de ahí el peso que le dan a su fundamentación psicopedagógica.

dispositivos electrónicos digitales bajo un esquema de Web 2.0, aunque tampoco se deja de lado las habilidades cognitivas, en la figura del uso de herramientas digitales. En un punto medio se puede situar a Pla y Demantowsky, quienes operan desde ambos planos, lo cognitivo y lo comunicativo-social.

1.8 ¿Qué idea tienen de la historia en cuanto al contenido histórico que presentan?

En relación con el contenido histórico que presentan y la idea de historia que pude inferir a partir del material que analicé, identifiqué dos posturas; la primera que observa una disputa dentro de la disciplina a nivel temático y/o actores históricos pero no a nivel historiográfico y una segunda que manifiesta una idea de la historia que está en disputa, es contingente y produce una variedad de narraciones que pueden ser hasta contradictorias, es decir, que sí ofrece una postura historiográfica.

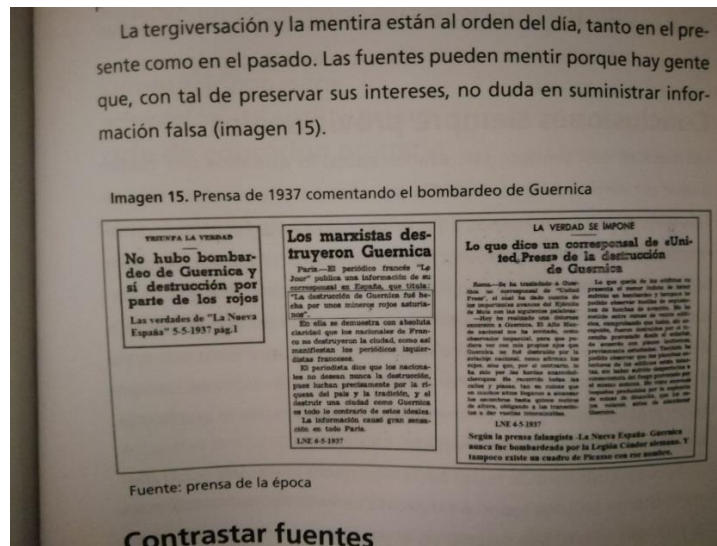
Para la primera postura ubico a Feliu Torruella, Hernández Cardona, Seixas y Kelly, para quienes la disciplina de la historia mantiene un continuo debate sobre el tipo de contenido temático a partir de la actualización de interpretaciones de las huellas del pasado (de ahí que en sus propuesta incorporen el uso de “fuentes primarias”), de las diferentes perspectivas que ofrecen los testimonios y de la selección de nuevos temas como la historia de las minorías, sin embargo, sus posturas se quedan a un nivel didáctico sin llegar a proponer un contenido histórico propiamente dicho. A continuación, presento un ejemplo.

Feliu Torruella y Hernández Cardona en *12 ideas: Enseñar y aprender historia* (2011) presentan un manual dirigido a los docentes sobre cómo lo que ellos llaman “historia como ciencia” puede ser llevada al aula. En este texto los autores primero presentan una justificación sobre la importancia de la enseñanza de la historia y del tipo de historia que debe de enseñar, es decir, “la historia como ciencia”:

La historia como ciencia es la única garantía que tenemos de conocer el pasado con objetividad. Puede haber relatos, leyendas, ideologías, narraciones y discursos políticos sobre el pasado sin base científica, pero en relación con el conocimiento del pasado, sólo la ciencia histórica forma al individuo desde un punto de vista crítico. Una historia ideológicamente manipulada y acientífica contrariamente contribuye a la potenciación de valores reaccionarios y a la alienación del individuo.

A menudo, en la escuela, la historia, entendida como relato ideológico, se ha utilizado para estimular el patriotismo, la injusticia social, la religión, etc. [...] Es fundamental entender que la Historia funciona a partir de evidencias. Conocemos el pasado a partir de objetos, relatos, paisajes, imágenes, etc. [...] el aprendizaje de la historia en una perspectiva científica que contribuirá, obviamente, al desarrollo de un pensamiento crítico y humanista.⁶⁸

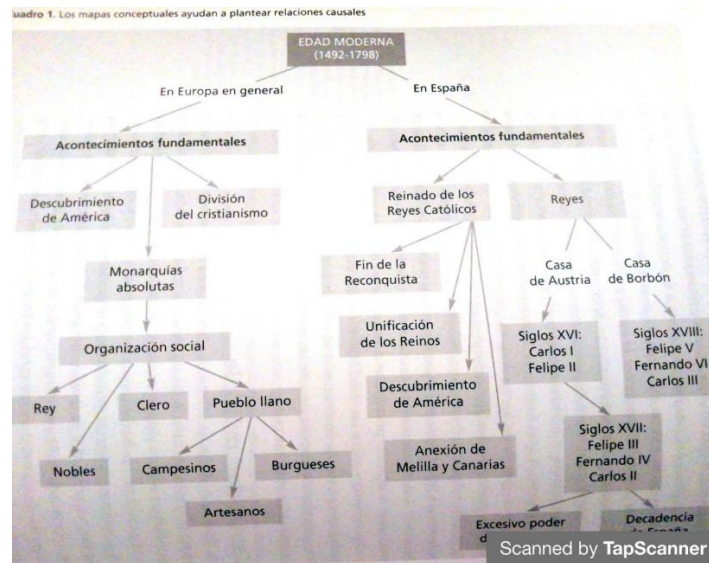
Como se puede observar para los autores existen 2 tipos de historia a enseñar: la “historia como ciencia” y la historia ideológica “manipulada y acientífica”, ambas, según los autores, colocadas en las antípodas del saber, ya que mientras que la primera busca desarrollar un pensamiento crítico y humanista, la segunda contribuye a estimular los “valores reaccionarios”. Aparentemente, esta propuesta hace un contraste entre 2 posturas o tipos de historia, pero lo que únicamente hace es diferenciar entre lo que produce la disciplina de la historia y otras narraciones que hay sobre el pasado, ambas, por cierto, con distintas pretensiones y propósitos. Sin embargo, no hay una discusión sobre el contenido histórico y la propuesta que se ofrece se centra en mostrar fuentes primarias, como en el siguiente ejemplo en donde se busca que los estudiantes realicen un contraste de fuentes de información:



*Fragmento tomado de María Feliu Torruella y F. Xavier Hernández Cardona, 12 ideas clave: Enseñar y aprender historia, Didáctica de las ciencias sociales (Barcelona: Graó, 2011), p. 101.

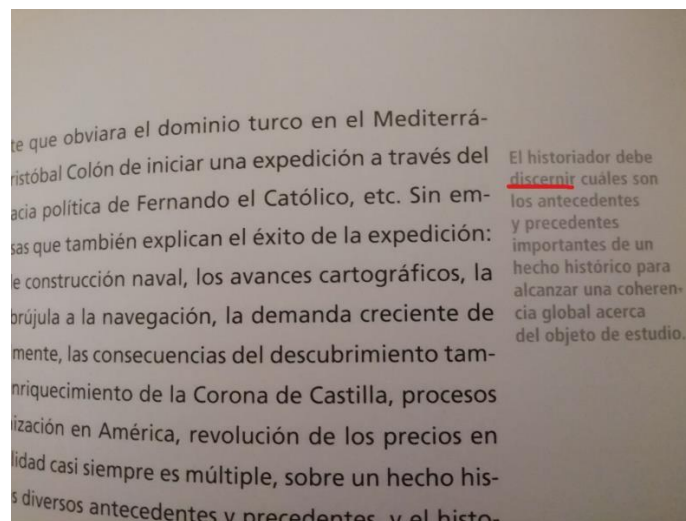
⁶⁸ María Feliu Torruella y F. Xavier Hernández Cardona, 12 ideas clave: Enseñar y aprender historia, Didáctica de las ciencias sociales (Barcelona: Graó, 2011), p. 20.

Otro ejemplo es el siguiente, el cual no se menciona cuál fue el criterio de selección de los acontecimientos más importantes de la “Edad Moderna”:



*Fragmento tomado de María Feliu Torruella y F. Xavier Hernández Cardona, 12 ideas clave: Enseñar y aprender historia, Didáctica de las ciencias sociales (Barcelona: Graó, 2011), p. 110.

En este caso, los autores presentan un modelo que los docentes pueden utilizar para organizar y presentar a sus estudiantes causas y efectos de importancia en un tema, dejando bajo “el discernir” de cada docente la selección de los antecedentes y precedentes. Además de que es interesante pensar qué se está entendiendo por “discernir”, resulta evidente que para esta propuesta el contenido histórico queda subordinado a la metodología didáctica.



*Fragmento tomado de María Feliu Torruella y F. Xavier Hernández Cardona, 12 ideas clave: Enseñar y aprender historia, Didáctica de las ciencias sociales (Barcelona: Graó, 2011), p. 111.

En conclusión, para Feliu y Hernández Cardona el contenido histórico no es relevante para su propuesta o por lo menos no dentro de la enseñanza de la historia, más allá de que propongan hacer una selección de temas (como la geografía, los paisajes, urbanismo y la vida cotidiana) y de actores sociales (como la infancia, los artesanos, el campesinado, los comerciantes y la “gente de a pie”), del uso crítico de fuentes de información (como vestigios arqueológicos, arquitectura, cine, literatura, mapas, cartografías, testimonios, vida material, medio ambiente y geografía), y de la utilización de conceptos asociados a ciertas corrientes historiográficas (como cambio y continuidad, permanencia, causalidad histórica, ucronía y simultaneidad).

En la segunda postura coloco a Demantowsky y a Plá. Ambas propuestas incorporan debates historiográficos, lo hacen explícitos en sus trabajos, pero, además, llegan a conclusiones cercanas al hacer dialogar sus proyectos con otras disciplinas ajenas a la historia (en el caso de Demantowsky lo hace para apuntalar la historia pública o *public history* y por su parte Plá para permitir consolidar el concepto de “discurso histórico escolar”) y que quizá apunten a la generación de una disciplina distinta a la historia, una disciplina que se encargue de la enseñanza de la historia escolar. A continuación, proporciono un ejemplo que extraigo del trabajo de Demantowsky en donde se puede notar que existen distintas perspectivas sobre el pasado:

La didáctica de la historia de habla alemana ha asumido la heurística de facto de la historia pública desde la década de 1960, comenzando con la pregunta de cómo los factores extracurriculares afectan el aprendizaje en la enseñanza de la historia en diferentes contextos. Sobre la base de la anterior pregunta, se desarrolló el concepto de conciencia histórica y, posteriormente, también de cultura histórica. Si la educación de historia escolar, como agencia estatal, no solo busca diseminar la ideología dominante del pasado, entonces la educación de historia de los jóvenes debe al menos permitirles desarrollar las competencias necesarias para enfrentar autónomamente esas perspectivas dominantes.⁶⁹

⁶⁹ Traducción propia del inglés: “German-speaking history didactics has taken up the de facto heuristics of public history since the 1960s, beginning with the question of how extracurricular

De esta forma, Demantowsky identifica que la historia escolar debe de dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para distinguir las diferentes perspectivas o narrativas del pasado, mismas que para el autor, y así lo declara de forma evidente, son producto de distinciones historiográficas:

Las raíces de la diferenciación son, como de costumbre, muy ramificadas y complejas. Sin embargo, podríamos notar el desarrollo paralelo de la filosofía analítica estadounidense, que gradualmente reveló la lógica narrativa de la historiografía, y la historia después de la guerra [...] La distinción, sin embargo, también se remonta al primer volumen de una de las principales obras de Claude Levi-Strauss, publicado solo un año después [...] En su innovador estudio estructuralista "Mythologiques" (1964-1971), Levi-Strauss identifica la inconmensurabilidad de las estructuras narrativas de las mitologías indígenas sudamericanas [también están] Los famosos "emplotments" de Hayden White (1973) y, sobre todo, la crítica de Jean-Francois Lyotard a los "meta récits" (o "grandes narrativas") (1979) [...] En el mismo año 1979, Lawrence Stone proclamó el "revival" (sic) de la narrativa. Esto sentó las bases para una amplia variedad de otras formas. Este desarrollo teórico estuvo acompañado por el inicio del "boom de la memoria" en las sociedades occidentales [...] ⁷⁰

En conclusión, para Demantowsky el contenido de la historia que se enseña depende de la corriente historiográfica a que se puede suscribir la enseñanza de la

factors affect learning in history teaching in different contexts. Based on question, the concept of historical consciousness, and subsequently also of historical culture, was developed. If school history education, as a state agency, not only seeks to disseminate the dominant ideology of the past, then the history education of young people must at least enable them to build the competences needed to face such dominant perspectives autonomously". Marko Demantowsky, "What is the Public History?", en *Public history and school: international perspectives*, ed. Marko Demantowsky (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018), p. 11.

⁷⁰ La traducción del inglés es propia: "The roots of differentiation are, as usual, heavily ramified and complex. We might, however, note the parallel development in American analytical philosophy, which gradually revealed the narrative logic of historiography and history after the war and perhaps culminated for the first time in "Philosophy and History", a conference held in 1963. The distinction, however, also goes back to the first volume of one of Claude Levi-Strauss's major works, published just a Year later (like many other fundamental insights on closer inspection). In his groundbreaking structuralist study "Mythologiques" (1964-1971), Levi-Strauss identifies the incommensurability of the narrative structures of indigenous South American mythologies and Western observers and attempts to convey this "hiatus" methodically Hayden White's famous "emplotments" (1973), and above all Jean-Francois Lyotard's critique of the "meta récits" (or "grand narratives") (1979) were subsequently able to build on these models. In the same year 1979, Lawrence Stone proclaimed the "revival" (sic) of the narrative". This laid the foundations for a wide variety of other forms. This theoretical development was accompanied by the onset of the "memory boom" in Western societies", Marko Demantowsky, "What is the Public History?", en *Public history and school: international perspectives*, ed. Marko Demantowsky (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018), pp. 16 y 17.

historia, en tanto que son narraciones que obedecen a estructuras que van más allá del propio espacio de la historia escolar e incluso de la historiografía.

Prosiguiendo el análisis de la historia que se enseña/enseñanza de la historia y ya habiendo ubicado una clasificación que se dibuja con mayor claridad (me refiero a la que emergió con la pregunta sobre la idea de la historia que contienen las propuestas que he presentado), haré una exploración a mayor profundidad sobre cada una de ellas en los capítulos siguientes. Pero antes las describiré brevemente.

La primera es la que he decidido en llamar como “Desarrollo del pensamiento histórico”. La nombro así porque el contenido está enfocado, como su nombre lo indica, en el desarrollo de habilidades cognitivas asociadas a la historia, como es el caso del llamado “pensamiento histórico”.

La segunda es la que se autodenomina como historia pública o *public history*, que hace énfasis en el papel de la figura del historiador como divulgador y educador de las narraciones sobre el pasado.

La tercera es una propuesta que hace énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas, principalmente las digitales. Esta corriente emerge de una convergencia entre las llamadas Humanidades Digitales y la Historia Digital.

Capítulo 2. Desarrollo del pensamiento histórico.

2.1 Sobre la denominación

En este capítulo expondré y analizaré 2 propuestas o corrientes internacionales de la historia que se enseña y que se han desarrollado bajo el esquema del “desarrollo del pensamiento histórico. Primero explicaré qué entiendo por “desarrollo del pensamiento histórico” para posteriormente ofrecer un breve recuento de los antecedentes que configuraron el origen y consolidación de estas 2 propuestas y finalmente analizaré contenido bajo el esquema propuesto en el capítulo anterior.⁷¹

El “desarrollo del pensamiento histórico” se entiende como la intensión de dotar al estudiante de una serie de habilidades y operaciones mentales como la diferenciación espacio-temporal, también conocida como la capacidad de percibir el tiempo, los cambios y las continuidades que se le atribuyen a este; la habilidad de dar sentido al pasado por medio de una competencia narrativa (oral y escrita); la competencia lectora a través de la descomposición de un texto, la identificación de sus partes más importantes, la comparación de información en conflicto y la elaboración de inferencias a partir de información incompleta; la elaboración de contextos históricos-sociales-culturales diferenciados. Este tipo de habilidades o competencias asignadas a la historia están atravesadas, regularmente, por nociones pedagógicas y psicológicas (principalmente desde la psicología cognitiva), pero esto no quiere decir que en el desarrollo de estas propuestas solamente participen pedagogos o psicólogos, también lo hacen historiadores involucrados en la enseñanza de la historia, quienes ven al modelo del “desarrollo del pensamiento histórico” como un camino viable para zanjar la disputa entre los diferentes campos y disciplinas que participan en la enseñanza de la historia. Por ejemplo, para Saíz Serrano y López-Facal (2015), este modelo ha sido capaz de crear un consenso

⁷¹ a) Organización de la información a partir de un orden cronológico en donde se observe una distinción temporal clara, b) interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración y c) exposición o declaración de los patrones de interpretación y su cambio al paso del tiempo.

sobre la enseñanza de la historia que va más allá de lo que ellos consideran una “falsa dicotomía de conocimiento vs competencias”:

Hemos asumido el consenso creciente sobre el modelo de aprendizaje histórico alcanzado por investigadores procedentes de campos diferentes: psicología cognitiva, epistemología y filosofía de la historia, y estudios culturales de distintos países. Este modelo subraya la pertinencia de una enseñanza-aprendizaje de historia que vaya más allá de saber contenidos sobre el pasado (conocimientos de historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias sobre historia). La enseñanza de la historia en etapas básicas habría de combinar el aprendizaje de contenidos e información histórica y competencias históricas basadas en el trabajo del historiador. Todavía hoy se presentan falsas dicotomías entre una enseñanza basada en "conocimientos" y otra basada en "competencias" (Cain y Chapman 2014), a pesar de que la investigación en didáctica de la historia viene demostrando que una educación formativa deriva de un proceso global que integra ambas dimensiones (Lee 2005 y 2011).⁷²

Es decir, el “desarrollo del pensamiento histórico”, tal y cómo los propios Saíz Serrano y López Facal mencionan, se trata de un modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia que se vale del uso de conceptos, “contenidos e información histórica y competencias históricas basadas en el trabajo del historiador”. Pero a qué se refieren cuándo hablan de “contenidos e información histórica” y de “competencias históricas”. A continuación, ofreceré una breve explicación de lo que desde mi óptica tratan estos dos conceptos, que parecen ser la base de este modelo. Este esclarecimiento de estos dos conceptos considero que ayudarán a analizar mejor el contenido histórico que este modelo propone.

Tomando en cuenta que varios autores que se inscriben a este modelo del “desarrollo del pensamiento histórico”,⁷³ retoman el trabajo de Jörn Rüsen ubicándolo como un referente obligado e incorporando varios de los conceptos que éste trabaja con respecto a la enseñanza de la historia,⁷⁴ la idea de “contenido e

⁷² Jorge Saíz Serrano y Ramón López, “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, *Revista de Estudios Sociales* No.35 52 (el 1 de junio de 2015): 87–101, <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>.

⁷³ Como Seixas, Saíz Serrano, López Facal, Holger Thünemann, Morton, Robert Parkes, Andreas Körber, Stéphane Lévesque y Joan Pagés, entre otros.

⁷⁴ Un ejemplo de esto es la actualización que hace Seixas a un matriz propuesta por Rüsen en 1983 en donde se explica la función y el papel de la didáctica de la historia. (Para ver las imágenes de ambas matrices ir al Anexo) Peter Seixas, “A History/Memory Matrix for History Education”,

información histórica” hace referencia al concepto de narración histórica que Rüsen utiliza, lo anterior queda de manifiesto, por mencionar un ejemplo, para Saíz Serrano y Ramón López, el contenido es la forma de representar el pasado a partir de significaciones y orientaciones de ese pasado desde el presente, muy similar a lo que propone Rüsen en relación al papel que tiene la “operación narrativa” al hacer presente el pasado en una historia a partir de orientaciones.⁷⁵

En cuanto al concepto de “competencias históricas” y al igual que el anterior caso del “contenido histórico”, también se origina de Rüsen, pero con la diferencia de que no hay un consenso en la discusión actual y esto queda de manifiesto cuando en el año de 2016 salió a la luz una actualización de una matriz que Rüsen publicó en 1983 y que esquematiza la relación entre la disciplina, la memoria y la didáctica de la historia. Esta actualización fue realizada por Seixas y desató en el blog-journal de *Public History Weekly* toda una discusión sobre el concepto dicho concepto. Este debate asincrónico deja ver, por lo menos, 2 posturas sobre lo que son las “competencias históricas”. La primera considera a la “competencias históricas” como la capacidad de narrar una historia mediante la cual la vida diaria pueda orientarse en el tiempo; eso quiere decir que para tener competencia histórica se debe de dominar las habilidades de (1) experimentar que la actualidad está relacionada con el pasado, (2) la capacidad de narrar e interpretar tomando en cuenta las relaciones temporales (pasado, presente y futuro) y (3) la capacidad de orientarse en relación con un futuro contingente, orientación que debe de estar bajo el cuidado de la disciplina de la historia.⁷⁶ La segunda postura coincide con el punto (1) pero no con el (2) y el (3) ya que la disciplina de la historia tampoco ofrece un solo criterio que establezca la orientación, ya que también se da una férrea

Public History Weekly 2016, núm. 6 (el 25 de febrero de 2016), <https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370>.

⁷⁵ Cfr. Saíz Serrano y López, “Competencias y narrativas históricas”. Cfr. Rüsen, *Tiempo en ruptura*.

⁷⁶ Cfr. Stephanie Anderson, “The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives.”, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Special Capsule Issue on Historical consciousness, 1, núm. 40 (2017): 10 y 11, https://www.academia.edu/25820058/Anderson_S._2017_.The_stories_nations_tell_Sites_of_pedagogy_historical_consciousness_and_national_narratives._Canadian_Journal_of_Education_40_1_1-38.

competencia como sucede con la memoria, por lo tanto las habilidades (2) y (3) deberían de estar orientadas a desarrollar una habilidad interpretativa y no narrativa.⁷⁷ En resumen, “competencia histórica” hace referencia a la capacidad de interpretar y examinar meta-narrativas sobre el pasado que permitan orientarse sobre el devenir.⁷⁸

2.2 El origen de la denominación del desarrollo del pensamiento histórico.

En cuanto al origen de esta denominación identifiqué 2 momentos, uno se sitúa en Europa y el otro en los Estados Unidos. Ambos guardan paralelismos, pero también diferencias. Iniciaré con la que surgió en Europa.

2.2.1 The New History.

Desde inicios del siglo XX, hasta los años setenta, la historia que se enseñaba en Inglaterra estaba dominada por la idea de que el objetivo principal de la historia era proporcionar ejemplos de cómo personajes del pasado habían influenciado, tanto para hacer el mal, como para hacer el bien. Estas ideas se sustentaban en las publicaciones que hacía la Junta de Educación, aquí un ejemplo:

Una razón adicional y más importante para enseñar historia es que es, en cierta medida, un registro de la influencia para el bien o el mal ejercida por grandes personalidades. Nadie discutirá que nuestros eruditos deben tener ejemplos presentados, ya sea por imitación o al revés, de los grandes hombres y mujeres que han vivido en el pasado.⁷⁹

Este tipo de historia que se enseña, a la que Dickinson llama como *a great tradition* fue cuestionada a partir de los años sesenta por una nueva generación de especialistas en el área de la educación debido a lo “abrumador y tedioso” que era

⁷⁷ Seixas, “A History/Memory Matrix for History Education”.

⁷⁸ Existe otra concepción de competencia que también entra en juego en la discusión sobre la competencias históricas que propone esta corriente. Para ver algunos detalles a tomar en cuenta ir a Anexo “Sobre la competencias en la educación”.

⁷⁹ Traducción propia del inglés: “A further and most important reason for teaching history is that it is, to a certain extent, a record of the influence for good or for evil exercised by great personalities. No one would dispute that our scholars should have examples put before them, whether for imitation or the reverse, of the great men and woman that have lived in the past”. Alaric Dickinson, “What Should history be?”, en *School subject teaching: the history and future of the curriculum*, ed. W. A. Kent (London: Sterling, VA: Kogan Page; Stylus Pub, 2000), p. 88.

la simple memorización de fechas y datos.⁸⁰ Por ejemplo, John Fines, uno de los principales educadores de historia en la Inglaterra de esos años, consigna lo siguiente:

A lo largo y ancho del país, los programas de historia constitucional y política todavía aburren a los niños hasta las lágrimas, lo que lleva a exámenes aparentemente basados en la creencia de que la capacidad de memorizar es el criterio más importante en la educación. Los maestros de historia son considerados por sus alumnos y colegas con una mezcla de desprecio y lástima, como lo demuestra el hecho de que, en una encuesta reciente realizada por el Consejo Escolar, la historia llegó casi al final de la encuesta.⁸¹

Esta encuesta que menciona John Fines es recuperada por Christopher Edwards, quien hace una muy interesante investigación sobre la historia escolar durante la década de los sesenta en Inglaterra. Rescato algunas de las conjeturas a las que llegó Fines a partir de la encuesta realizada por *The Schools Council Enquiry I* que se publicó en Inglaterra en 1968:

[...] Fines argumentó que la separación generalizada de los estudiantes con la educación en historia se debía a que los objetivos y prácticas de la historia ya no eran vistos, por muchos, como teniendo una credibilidad real. En apoyo, citó *The School Council Enquiry I*, publicado en 1968, que informó que solo el 29 por ciento de los jóvenes de 15 años pensaba que la historia era un tema de estudio útil, y solo el 41 por ciento de los niños y el 40 por ciento de las chicas pensaban que les interesaba. Más aún, informó que solo el 28 por ciento de los padres de los niños y el 29 por ciento de los padres de las niñas pensaban que la historia era un tema "muy importante" para que sus hijos aprendieran. La causa de esta desconexión opina Fines, fue el estilo de enseñanza empleado, basado, escribió, en "la creencia de que la capacidad de memorizar es el criterio más importante en la educación".⁸²

⁸⁰ Cfr. Dickinson, 8 y 9.

⁸¹ John Fines in the Introduction to *Blond's Teachers' Handbook*, edited by John Fines (Blond Educational, 1969) citado en Christopher Edwards, "Recovering History Education's Forgotten Past Diversity and Change in Professional Discourse in England, 1944-1962." (Tesis para obtener el grado de doctor., Londres, UCL Institute of Education, University of London, 2016), p. 7, .pdf, http://discovery.ucl.ac.uk/1546194/1/Edwards_Chris_FINAL%20PhD%20%28ammended%29.pdf.

⁸² Traducción propia del inglés: There had been at this time, Fines argued, widespread student disengagement with history education: its aims and practices no longer seen, by many, as having any real credibility. In support, he cited *The Schools Council Enquiry I*, published in 1968, which reported that only 29 per cent of 15 years old thought that history was a useful subject of study, and only 41 per cent of boys and 40 per cent of girls thought it held any interest for them. Further still, it reported that just 28 per cent of the boys' parents and 29 per cent of the girls' parents thought that history was a "very important" subject for their child to learn. The cause of this disengagement, Fines opined, was the style of teaching that was employed, one based, he wrote, on "the belief that the ability to memorise is the most important criterion in education". Edwards, *op. cit.* p. 7.

Al parecer este panorama que dibuja Fines es compartido por otros estudiosos y actores involucrados en la discusión sobre el tipo de historia que se enseñaba en la Inglaterra de esos años y que llevó a que en la década de los años setenta la discusión empezara a concentrarse en la parte metodológica.⁸³ Esta situación dio pie a que se concibiera el proyecto *New History* o *History 13-16* o, el cual postulaba que la enseñanza de la historia debería de focalizar su atención en una metodología de aprendizaje capaz de que los alumnos pudiesen reproducir la forma en cómo los historiadores llevan a cabo su oficio, a esta propuesta se le conoce como “método del investigador” o “aprendizaje por descubrimiento”, haciendo énfasis en las habilidades cognitivas que se producían en el estudiante a través del entendimiento de conceptos como: evidencia, empatía, reconstrucción, causa-efecto, reconstrucción, cambio y continuidad. Es interesante observar cómo el “proceso inglés”, va dejando de lado el contenido para enfocarse en la metodología, lo cual va de la mano con lo que varios autores llaman un proceso paulatino de globalización por homologar los saberes a partir de habilidades y no por el contenido histórico que por más de un siglo había sido el pilar de las historias nacionales.⁸⁴

El “proceso inglés” simplemente se trata de uno de varios ejemplos de cómo hacia la segunda mitad del siglo XX la historia que se enseña comenzó a vivir un desplazamiento del contenido hacia la forma en cómo se debe de enseñar la historia en el aula. La *New History* aún pervive como práctica activa, sobre todo en España, una prueba de esto lo ofrece lo proporciona Abel Medina, quien presenta una propuesta que parte de la noción de “aprendizaje por descubrimiento”,⁸⁵ en donde

⁸³ Los más importantes que pude localizar son Mary Price y Martin Booth (en los años sesenta y setenta del siglo XX), John Slater en los noventa y Alaric Dickinson del año 2000 a la fecha.

⁸⁴ Cfr. Chinchilla, “¿Aprender de la historia o aprender historia?”, p. 1.

⁸⁵ “La enseñanza por descubrimiento se basa en una concepción constructivista del aprendizaje por la que, lejos de asimilar pasivamente y reproducir después la información emitida por el profesor, el alumno debe asumir un papel activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento. (...) Supone una cesión del protagonismo del profesor y el libro de texto como orígenes del conocimiento en favor de otras fuentes; implica, asimismo, una diversificación de las actividades de instrucción, así como de los materiales curriculares; supone, finalmente, una revalorización del medio local y del estudio del entorno como fuente de conocimiento”. *op. cit.*, Abel Florido Medina, “El archivo y la escuela: propuestas didácticas”, *Boletín ANABAD LXVI*, núm. 2 (junio de 2016): 117.

al estudiante se le pone en contacto con fuentes primarias, principalmente a través del uso de documentos depositados en el archivo.

Análisis de contenido de *The New History*.

En este ejemplo (*El Archivo y la Escuela*) el énfasis está en el desarrollo, por parte del estudiante, de la capacidad de contraste y diferenciación a partir de dos elementos gráficos que representan a un mismo sitio geográfico en el transcurso del tiempo.

La base de esta secuencia está deposita en una imagen antigua de la villa de Aranda de Duero en Burgos, España datada del año de 1503 que se muestra a continuación.

3.2 Propuesta 1



*Captura de pantalla tomadas de Abel Florido Medina, “El archivo y la escuela: propuestas didácticas”, Boletín ANABAD LXVI, núm. 2 (junio de 2016): p. 124

Esta imagen deberá de ser compara una imagen contemporánea del mismo sitio. A partir de este ejercicio de contraste, el autor propone que los estudiantes, mediante una reflexión (no especifica de qué tipo), identificarán los cambios y las permanencias que ha sufrido el sitio. Abel Medina añade también que el docente

debe de tener como prioridad constituir un “ambiente” propicio para la aparición de un conocimiento significativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, aquí el foco está en la metodología que tiene que seguir el docente para lograr que sus estudiantes logren desarrollar ciertas habilidades.⁸⁶

Ahora, por medio de los elementos básicos que propuse para identificar si un contenido histórico es sustancioso o no, analizaré el material que observe de este texto.

¿Se observa una organización de la información a partir de un orden cronológico que haga una distinción temporal clara? Parcial, si bien se muestra una imagen del siglo XVI de la ciudad y se infiere que se mostrará una actual, esta información es insuficiente pues no aporta ninguna información adicional que haga énfasis en esta distinción.

¿Se observa una interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración? No se observa ninguna interpretación o explicación de la fuente de información, simplemente la imagen aparece como un elemento visual que nos indica que esa imagen es una representación del siglo XVI la villa de Aranda de Duero. Si bien añade alguna información del archivo en donde se obtuvo la imagen, no agrega nada que nos diga quién fue el autor, los motivos de dicha representación, cómo llegó a nuestras manos esta imagen, etc. No hay una narración que explique el contexto histórico de creación de la fuente y que sirva de referente para obtener información de ella.

¿Se observa que la exposición o declaración de los patrones de interpretación y su cambio al paso del tiempo? No se observa ningún elemento que indique una exposición de patrones de interpretación ni mucho menos sus variaciones al paso del tiempo.

En resumen, se puede concluir que esta propuesta no posee contenido histórico sustantivo más allá de hacer uso de fuentes primarias. Al parecer la propuesta del autor recarga la mayoría del contenido histórico en el docente y en su habilidad para

⁸⁶ Para observar la secuencia por completo ir a Anexos.

contextualizar fuentes primarias. Es importante hacer notar que también el autor hace hincapié en un “beneficio” extra de esta secuencia didáctica, pues menciona que “El otro beneficio que el educando debe obtener de la experiencia es la de concienciarse de la necesidad que se conserven y protejan documentos como el que ha estado manejando”.⁸⁷ Este “beneficio” se podría asociar con el desarrollo de actitudes o valores, pero la propuesta solamente la menciona como un “extra” y no como un objetivo central a cumplir. Quizá por este hincapié que nos señala Medina se deba que este ejemplo está pensado y constituido casi exclusivamente desde una didáctica de la historia que únicamente toma como ingrediente aislado al contenido histórico.

2.2.2 *The Historical thinking.*

La denominación de *Historical Thinking* tiene sus orígenes en la psicología educativa norteamericana de corte cognitivo, particularmente de la propuesta del psicólogo Jerome Bruner (1915-2016), quien después de haber participado en la División de Psicología de Guerra de los Cuarteles de los Aliados en Francia (a cargo del General Eisenhower) durante la Segunda Guerra Mundial, a su regreso a los Estados Unidos (1946) se integró a la Escuela de Psicología de la Universidad de Harvard.⁸⁸ En dicho lugar realizó trabajos sobre cómo el medio social influía en la percepción del mundo físico en sentido contrario a lo que declaraba la corriente del conductismo⁸⁹, quien en esos años tenía un lugar preponderante dentro de la Psicología. Hacia la década de los años cincuenta, Bruner pasó de la percepción a la cognición, afirmando que “[...] la mente es activa y no puede ser considerada pasiva, ni como un artefacto de estímulos y respuestas, agregando que está llena de motivos, instintos y propósitos que permiten comprender la realidad de una forma

⁸⁷ Medina, “El archivo y la escuela: propuestas didácticas”, 124.

⁸⁸ Julio César Cordero Abarca, “Jerome Seymour Bruner: 1915-2016”, *Revista de Psicología (PUCP)* 35, núm. 2 (diciembre de 2017): pp. 773–81, http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200013.

⁸⁹ El conductismo establece que el comportamiento tiene su base en estímulos del exterior, eliminando con ello los procesos psicológicos internos o de la mente. En 1948 B. F. Skinner publicó el libro *Walden Two*, que ayudó a difundir y popularizar el conductismo radical de Skinner. George Graham, “Behaviorism”, Diccionario, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2019, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/behaviorism>.

integral”.⁹⁰ Esta postura de Bruner se reafirmó con la publicación en 1956 de *A Study of Thinking*,⁹¹ la cual contribuyó a edificar lo que unos años después se llamó “ciencia Cognitiva”⁹². Sin embargo, la corriente cognitiva no pasaba de ser un proyecto focalizado en académicos con pocos alcances en la educación. Lo anterior cambió en 1957 cuando, en plena Guerra Fría, la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) lanzó al espacio el primer satélite artificial, el Sputnik. Ante tal situación y temiendo que los soviéticos estuvieran a punto de conquistar la tierra, el gobierno federal de Estados Unidos (EE. UU.) lanzó una campaña costosa y agresiva para mejorar la educación preuniversitaria; el diagnóstico que se esgrimió en esos años apuntaba que la tecnología y ciencia norteamericana no avanzaban de forma tan acelerada con respecto a la soviética y una de las principales razones que aparecía en varios análisis de aquella época era que la educación en los Estados Unidos no era lo suficientemente eficaz como su contraparte soviética.⁹³ Un ejemplo de las reacciones que el lanzamiento del Sputnik provocó en la educación estadounidense fue el libro de Arther S. Trace Jr. *What Ivan Knows That Johnny Doesn't* (*¿Qué sabe Ivan que Johnny no?*) publicado en 1961 y en donde el autor diagnostica que la educación estadounidense se ha rezagado tanto en el área de ciencias como en humanidades y sugiere fortalecer el currículo e intensificar la calidad de los libros de texto⁹⁴ Es justamente en este “clima de emergencia” que la

⁹⁰ Cordero Abarca, “Jerome Seymour Bruner”.

⁹¹ Milagros Sáiz et al., *La psicología de la primera mitad del s. XX. las escuelas y sistemas psicológicos Segunda parte Segunda parte* (Barcelona: UOC Papers, 2009), p. 381.

⁹² Otros trabajos que también contribuyeron a la emergencia de la “ciencia Cognitiva” fueron: “The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information” de George Miller publicado por la Universidad de Princeton en 1956, “A Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior” de Chomsky en 1959 y *Planes y estructuras del pensamiento* de George Milles, Galanter y Pribram en 1960. Emilio Ribes-Iñesta, “Conducta Verbal de B.F. Skinner: un análisis retrospectivo” en *The International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2008

⁹³ *Until the middle 1950s, pre-collegiate education in America was primarily a local affair. But in 1957, the Soviets launched the rocket Sputnik. Democracies are slow to anticipate events but once they happen, these nations are likely to over-react. Fearing that the Soviets were about to conquer the earth, the US federal government launched an expensive and aggressive campaign to upgrade pre-collegiate education. As in the early 21 st century, the accent fell very much on science, engineering, and technology (what we now call STEM topics). Many people, including me, were beneficiaries of additional funds for education, particularly in the sciences.* Howar Gardner, “Harvard Project Zero: A Personal History” (Graduate School of Education, Harvard University, 2016), pdf, <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/pz-history-9-10-13.pdf>.

⁹⁴ Para ejemplificar el “clima de emergencia” que se vivía en varios círculos de la educación a finales de la década de 1950 e inicios de 1960 en EE. UU, este es el texto que aparecía en la

educación en los EE. UU., pasó de ser un asunto solamente de educadores y se convirtió en un tema y debate de la agenda doméstica estadounidense en la que participaron amplios sectores de la sociedad de los EE. UU., incluyendo académicos de diversas disciplinas, entre los cuales se encontraban los pertenecientes a la ciencia cognitiva.

Como parte de este “clima de emergencia” y del posterior proceso de renovación educativa estadounidense, la Academia Americana de Ciencias y Artes (por sus siglas en inglés AAS) en su reunión de 1959 convocó a especialistas de varias disciplinas para reformar el currículum educativo de los EE. UU.⁹⁵ La AAS encargó a Jerome Bruner, quien para ese entonces ya era uno de los miembros más destacados de la Escuela de Psicología de Harvard, que organizará los debates y las mesas redondas sobre el tema de la educación. El psicólogo Howard Garner, en sus memorias menciona que Bruner, que ya para 1959 era un declarado crítico del conductismo skinneriano y de la teoría del aprendizaje tradicional, desvió todas las invitaciones al evento hacia los académicos que favorecían un enfoque más

portada y contraportada del libro: “Para cuando los escolares estadounidenses canten “Jack and Jill went up the hill”, los niños soviéticos de la misma edad probablemente discutirán la altitud de la colina, los depósitos minerales y el papel geopolítico en los asuntos mundiales. Este libro profundamente perturbador es una comparación de los planes de estudio y libros de texto estadounidenses y soviéticos. Demuestra que las ciencias y las matemáticas no son las únicas materias en las que nuestros hijos se quedan atrás. Para cuando el estudiante de cuarto grado estadounidense haya aprendido a leer 1500 palabras, se espera que un estudiante soviético de cuarto grado lea al menos 10,000 palabras y esté listo para sumergirse en la historia, la geografía y la ciencia. ¿Por qué Ivan a la edad de nueve años tiene un vocabulario de lectura mucho más grande que el de Johnny? ¿Podría tener algo que ver con el hecho de que, desde su primer año Ivan lee a Tolstoy, Pushkin y Gogol, mientras Johnny sigue las aventuras de Jerry y el conejito que va saltando y saltando? (I Saw a Little Rabbit Go Hop, Hop, Hop). Si un estudiante soviético se compromete a aprender inglés como su idioma extranjero, como lo hace el 45% de los que asisten a la escuela regular, lo estudiará durante seis años consecutivos a partir del quinto grado, y puede que haya leído más literatura en inglés por el décimo grado que un estudiante estadounidense de duodécimo grado. Los datos fríos y duros se presentan en programas contrastantes de estudio y selección de libros de texto, que abarcan lecciones de lectura, literatura, idiomas extranjeros, historia y geografía. Las tablas de contenido de los libros escolares soviéticos y estadounidenses reales aparecen lado a lado al final de varios capítulos. Aquí, por primera vez, hay un informe fascinante sobre los enfoques utilizados en las escuelas soviéticas que nos dice cómo y qué se enseña a los niños bajo el comunismo hoy para prepararlos para el liderazgo mundial de mañana. Los autores ofrecen sugerencias sobre cómo podemos fortalecer nuestras escuelas para enfrentar el desafío soviético y cumplir con nuestras obligaciones para con nuestros hijos. Ningún ciudadano (padre, educador o simplemente contribuyente) puede darse el lujo de no leerlo”. (Traducción Carlos A. García). Arther S. Trace, *What Ivan knows that Johnny doesn't* (New York: New York, Random House, 1961), <http://archive.org/details/whativanknowstha00trac>.

⁹⁵ Cordero Abarca, “Jerome Seymour Bruner”.

constructivista y de búsqueda y resolución de problemas. Al año siguiente, en 1960, las memorias del evento quedaron consignadas en el libro *The process of education*, el cual se convirtió en un *bets seller* casi inmediatamente, traducándose a 19 idiomas y teniendo un efecto casi instantáneo en la política educativa de los EE. UU., y de muchas partes del mundo⁹⁶. En cuanto a su contenido, el libro expresó de forma contundente la visión de la ciencia Cognitiva sobre la educación, concentrándose en el dominio de disciplinas específicas, entre ellas la Historia, e involucrando a los estudiantes en la investigación desde edades muy tempranas mediante la estructuración de planes de estudio que condujeran a los estudiantes al descubrimiento del contenido mediante la resolución de problemas. Una de las mayores aportaciones que aparecen en el libro y que mayor impacto han tenido, es el “currículum en espiral”, el cual consiste en el que el alumno aprenda contenidos disciplinares semejantes desde edades tempranas hasta grados preuniversitarios, pero conforme va avanzando el alumno, estos contenidos disciplinares semejantes son retomados con una mayor profundidad.⁹⁷

El proyecto de Bruner se consolidó cuando en 1960 cuando junto con Miller fundó el Centro de Estudios Cognitivos en Harvard en donde Bruner fungió como director

[...] lo que favoreció el estudio de la mente humana sobre el comportamiento puro. Ellos [Bruner y Miller] compartieron la certeza que la Psicología debía tener como objeto de estudio a los procesos cognitivos. Allí establecieron los fundamentos de la psicología cognitiva, priorizando la parte evolutiva del conocimiento y el ambiente de enseñanza. [...]⁹⁸

⁹⁶ El propio Gardner menciona que en varias de estas ponencias se retomaron las propuestas cognitivas de Jean Piaget y de Bärber Inhelder, que hasta ese momento no eran bien conocidas por el grueso de los investigadores de la psicología estadounidense. Howard Gardner, *Harvard Project Zero: A Personal History*.

⁹⁷ Cfr. Jerome S. Bruner, *The process of education* (Cambridge: Harvard University Press, 1977). Cabe mencionar que en 1956 se publicó *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. de Benjamin Bloom, el cual jerarquiza objetivos de aprendizaje de acuerdo a su complejidad, los cuales van desde un nivel sencillo comprensión hasta uno complejo. Los objetivos de aprendizaje son nombrados mediante verbos que son fácilmente observables como: indicar, separar, ejemplificar, realizar, etc. Este instrumento si bien partió de una visión conductista, hacia la década de los años 70 fue retomada por la Psicología Educativa. Benjamín Blomm, *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas.*, trad. Marcelo Pérez Rivas (Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1979).

⁹⁸ Gardner, “Harvard Project Zero: A Personal History”. *op. cit.*

Al dirigir una revolución en la Psicología, evidenció el papel del aprendizaje a través de interacciones interpersonales, a la exploración de la información, y al significado o a escaso conocimiento que se produce. Al Centro de Estudios Cognitivos concurrieron algunos líderes de aquellos tiempos de la psicología, filosofía, antropología, educación, lenguaje y otras ciencias, quienes contribuyeron a estudiar lo cognitivo, como son Chomsky, Luria, Piaget, Wiener, entre otros.⁹⁹

A partir de ese momento el diseño curricular en la política educativa de los Estados Unidos quedó ligada a los procesos cognitivos-psicológicos del aprendizaje, a pesar de que el Centro de Estudios Cognitivos de Harvard cerró en 1972 y Bruner se mudara a la Universidad de Oxford en Inglaterra. Sin embargo, el movimiento que emergió en Harvard dio paso a un sinnúmero de proyectos en varias universidades estadounidenses que tenían como objetivo mejorar las habilidades cognitivas en los estudiantes a través del dominio de las disciplinas.¹⁰⁰

Uno de estos proyectos fue el Proyecto Zero el cual surgió a instancias de un discípulo de Bruner, el filósofo Nelson Goodman y de varios alumnos de Bruner, entre ellos Howard Gardner. Este proyecto nació en la Escuela de Graduados de Educación de Harvard en 1967. En palabras del propio Gardner, menciona que este proyecto fue bautizado así por Goodman debido a que este no quería generar expectativas, además de que no quería que lo asociaran con el tema de la educación. La novedad del proyecto fue que Goodman sostenía que no solo las ciencias y las humanidades debían de estudiarse como disciplinas serias, sino que también las artes. Desde el principio, el Proyecto Zero adoptó una visión cognitiva de las artes, ya que consideraba que la actividad artística implicaba procesos mentales tan poderosos y sutiles como los utilizados en las ciencias o las políticas públicas.¹⁰¹

⁹⁹ Cfr. Cordero Abarca, "Jerome Seymour Bruner".

Es polémico el uso de "revolución cognitiva". Véase: Ariel Minice, Carmela Rivadeneira, y José Daháb, "El mito de la 'revolución' cognitiva | Revista de Terapia Cognitivo Conductual", *Revista de terapia cognitiva conductual*. (blog), el 4 de diciembre de 2012, <http://cetecic.com.ar/revista/el-mito-de-la-revolucion-cognitiva/>.

¹⁰⁰ Cfr. Cordero Abarca, "Jerome Seymour Bruner".

¹⁰¹ Cfr. Daniel Wilson, "From Zero to Fifty" (Project Zero, Graduate School of Education. Harvard, 2018), .pdf, <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/From%20Zero%20to%20Fifty.pdf>.

Hasta el momento solo he hablado desde el aspecto de la enseñanza y la introducción de la metodología didáctica, ahora introduciré el tema de la historia en el aula.

La mayor parte del siglo XX, la historia que se enseñó tuvo como objetivo la consolidación de una identidad nacional a partir de grandes narrativas (nacionales) que minimizaban los conflictos internos, las diferencias étnicas y lingüísticas. Muy pocos historiadores dedicados a la educación cuestionaban este hecho.¹⁰² Sin embargo, para los años setenta la historia nacional que habitaba la enseñanza comenzó un rápido proceso de resquebrajamiento. Lévesque apunta tres elementos que pusieron en duda la historia nacional en el ámbito escolar: 1) la diversificación de la historia; (2) la revolución cognitiva; y (3) la profesionalización de la enseñanza.

La diversificación de la historia fue el desplazamiento del monopolio de la historia política del estado-nación, dando paso la historia social, cultural y de género.

- 1) Esta diversificación de la historia condujo a profundas reconsideraciones de la naturaleza de los estudios historiográficos (¿Quién decide qué es históricamente significativo? ¿Qué cuenta como evidencia aceptable?). Y del uso de conceptos establecidos desde hace mucho tiempo como “nación” y “progreso”. El foco ya no estaba en lo que se percibía como el centro de la acción política y el debate, sino en las periferias de la gente común y los grupos marginados dentro de la sociedad. El aumento de la atención a los eventos, reliquias y relatos considerados por los historiadores políticos como insignificantes llevó implícitamente a los historiadores sociales a cuestionar el antiguo paradigma de la construcción de la nación tan prominente en la historia de la escuela.¹⁰³
- 2) La revolución cognitiva se refiere al movimiento posterior a la Segunda Guerra Mundial en donde varios expertos del aprendizaje (psicólogos, neurólogos, antropólogos y filósofos) apostaron a que el aprendizaje no era un proceso mecánico de asimilación del conocimiento acordado a través del refuerzo. Más

¹⁰² Lévesque menciona al historiador Fred Morrow Fling. Cfr. Stéphane Lévesque, *Thinking Historically* Stéphane Lévesque (Canadá: University of Toronto Press Incorporated, 2008).

¹⁰³ Stéphane Lévesque, *Thinking Historically* Stéphane Lévesque (Canadá: University of Toronto Press Incorporated, 2008), *op. cit.* pp.10.

bien, se trataba de un acto complejo de significado y sentido que requirió un examen cuidadoso de los procesos mentales de los alumnos. La revolución cognitiva provocó un cambio en los objetivos educativos y los métodos de enseñanza. Ya no se esperaba que los "maestros", observa Boix-Mansilla, "capaciten el comportamiento de los estudiantes a través de refuerzos positivos y negativos. En cambio, se enfrentaron al desafío de aventurarse en la "caja negra" de las mentes de los estudiantes [y reflexionar sobre sus nociones e ideas preconcebidas] para ayudarlos a construir representaciones mentales apropiadas del mundo". La revolución cognitiva enfatizó la importancia de la individualidad y el modo único de aprendizaje de cada estudiante y la necesidad de métodos de enseñanza adecuados para obtener las propias ideas y experiencias del estudiante en la medida en que sean relevantes para la disciplina.¹⁰⁴

- 3) En cuanto a la profesionalización de la historia, Lévesque apunta que hacia finales de la década de los años sesenta en muchos países, incluidos Canadá, Francia, Japón y los Estados Unidos, las inscripciones en educación postsecundaria aumentaron a más del doble durante dicho periodo. No solo los niños permanecían más tiempo en la escuela, también exigían una mejor instrucción y preparación del sistema escolar. La formación docente quedó bajo escrutinio. Muchos países continuaron teniendo solo requisitos mínimos para la capacitación y la competencia de sus maestros de primaria, por ejemplo, todavía en la década de los años noventa para ser profesor de primaria solo se requería contar con un título universitario normal, acompañado de un certificado de enseñanza de un año. La creación o expansión de las facultades de educación, junto con las matrículas de estudiantes con títulos profesionales, afectó la formación de los maestros capacitados, por lo que se consolidó la figura del libro de texto, que había ya había hecho su aparición varias décadas atrás, pero ahora este mecanismo se convirtió en el eje conductor de la docencia, pero a partir de los años ochenta el libro de texto más que un libro de consulta para el

¹⁰⁴ Stéphane Lévesque, *Thinking Historically* Stéphane Lévesque (Canadá: University of Toronto Press Incorporated, 2008), *op. cit.*, p.10.

alumno, se convirtió en una guía de secuencia didáctica para el docente. Aquí puedo ubicar un parteaguas en la enseñanza, con la introducción de un programa unificado a partir del uso del libro de texto, el contenido pedagógico didáctico -impulsado por la revolución cognitiva- aumentó, en detrimento de un contenido histórico reflexivo, cada vez más ausente.

Además, otra consecuencia directa de la llegada del libro de texto a la enseñanza de la historia, según apuntan Lévesque, fue la expulsión de los discursos disonantes que se expresaban de forma distinta a través de cada profesor y, por lo tanto, de la posibilidad de que los maestros pusieran sobre la mesa el tema de la evidencia histórica y su interpretación, es decir, la habilidad de pensar históricamente.¹⁰⁵

Para los años noventa del siglo pasado y frente a este panorama de desmantelamiento del estado protector de la posguerra, que condujo a la precarización del empleo, la disminución de los programas sociales y de desarrollo que apoyaban a la educación y a la vez en un mayor énfasis de los Estados en el mercado, se vivió un primer recorte de materias o asignaturas escolares que se presentaban como poco útiles. Esta situación en los Estados Unidos a que muchas de las jurisdicciones estatales y provinciales encargadas de administrar la educación redujeran el número de cursos de historia o simplemente fusionaron la historia escolar con los estudios sociales o asignaturas interdisciplinarios relacionadas, sin una comprensión clara o evidencia de las consecuencias de estas decisiones.

Es en este contexto de criterio “utilitarista” de la educación, surge la denominación *The history thinking* (en español “pensamiento histórico”), el cual se presenta como un movimiento que es capaz de reintegrar y devolver a la historia a un papel central en la educación, pero ya no desde un ámbito en donde el contenido es el protagonista, sino desde una óptica pedagógica (cognitiva) con capacidad de desarrollar habilidades concretas, observables, medibles y sobre todo con una aplicación útil en la vida diaria de los estudiantes. Además, es capaz de aglutinar y

¹⁰⁵ Cfr. Stéphane Lévesque, *Thinking Historically Stéphane Lévesque* (Canadá: University of Toronto Press Incorporated, 2008)., p. 9

construir consensos alrededor de la enseñanza de la historia, quizá este último factor la hace tan atractiva para los docentes, pues es capaz de generar material y contenido tanto para expertos en el tema como para legos que apenas se están iniciando en la enseñanza de la historia.

La parte más visible de esta propuesta recae en el historiador canadiense Peter Seixas, quien del 2006 al 2016 fue director de *The Historical Thinking Project*, en donde trabajó con el objetivo de infundir el pensamiento histórico en los planes de estudios provinciales de Canadá, además de abonar en el desarrollo profesional de los docentes, en los materiales del aula y las evaluaciones. El marco de pensamiento histórico promovido por *The Historical Thinking Project* gira en torno a seis conceptos de pensamiento histórico o problemas: cómo decidimos lo que es importante (*historical significance*); cómo sabemos sobre el pasado (*evidence*); cómo podemos dar sentido al complejo fluir de la historia (*continuity and change*); por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (*cause and consequence*); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (*historical perspectives*) y cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente (*ethical dimension*). Estos conceptos se han integrado en las directrices del currículo en varias provincias y territorios de Canadá desde hace más de una década. Este trabajo se desarrolla ampliamente en el texto: *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, el cual está destinado a llevar al aula la noción de historia que persigue el proyecto.¹⁰⁶

Análisis de contenido histórico de la denominación de *Historical Thinking*.

A continuación, haré un análisis de algunos ejemplos del contenido que ha producido la propuesta de *Historical Thinking* bajo el esquema propuesto de a) organización de la información a partir de un orden cronológico en donde se observe una distinción temporal clara, b) interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración y c) la exposición o declaración de los patrones de interpretación y su cambio al paso del tiempo.

¹⁰⁶ Cfr. Seixas y Morton, *The Big Six*, 2–9. (Ver en el Anexo una guía conceptual sobre esta propuesta)

Como primer caso analicé el libro de *The Big Six* (Seixas y Morton, 2013) el cual es un manual con secuencias didácticas pensadas y diseñadas para que los docentes puedan aplicarlas en el aula. El libro inicia con una Introducción en donde explica que es la *Historical Thinking*, su relevancia en la enseñanza y una breve reflexión sobre la enseñanza de la historia. Posteriormente, aún dentro de la Introducción, expone la idea de los 6 conceptos o preguntas más relevantes en la construcción de la historia (de ahí el título *The Big Six*) que ya con anterioridad se nombraron, que ha decir de los autores, estos no funcionan de forma independiente, sino que deben de trabajarse de forma conjunta mientras se está desarrollando el pensamiento histórico. La introducción continúa explicando cómo cada capítulo ayudará a desarrollar un concepto de pensamiento histórico al proporcionar la teoría en la primera mitad, y en la segunda una orientación práctica. La Introducción finaliza con una guía de cada capítulo acompañada de un pregunta que marca el sentido histórico de cada uno.¹⁰⁷A partir de los siguientes capítulos y hasta el final del libro, los autores van explicando de forma muy sencilla en qué consiste cada una de las 6 partes del desarrollo del pensamiento histórico.

Tomaré la primera secuencia del el primer capítulo, *Historical Significance* (en español la Importancia histórica) para iniciar este análisis. Esta secuencia tiene como propósito introducir de forma breve y efectiva al docente sobre qué significa *the historical significance*, cómo los historiadores ejercen dicha habilidad y cómo a través de un ejemplo historiográfico concreto los estudiantes pueden identificar de qué se trata *the historical significance*. El ejemplo que los autores proponen consiste en el siguiente y se titula “¿Cómo un historiador accede o aborda al significado histórico (*Historical Significance*)?”¹⁰⁸

A medida que comenzamos a pensar en cómo enseñar a los estudiantes sobre el significado histórico, consideremos lo que podemos aprender de la experiencia del historiador Timothy Brook, un especialista en la historia de los siglos XVI y XVII. Originario de Toronto, Brook es profesor de la Universidad de Columbia de la

¹⁰⁷ Ver en Anexo *Guidepost to Historical Thinking*

¹⁰⁸ Para Seixas y Morton el concepto de *Historical Significance* consiste en aquellos eventos significativos del pasado que condujeron a grandes cambios, el trabajo del historiador consiste en ir “actualizando” y “ampliando” estos eventos significativos. Cfr. Seixas, “Historical Thinking Concepts | Historical Thinking Project”.

Británica. En su libro *Vermeer's Hat: The Seventeenth Century and the Dawn of the World World*, Brook explora el desarrollo temprano de la globalización. (La imagen que se muestra en la portada de su libro aparece en la página 13.) De interés para nuestra discusión, Brook ofrece algunas pistas sobre cómo manejó los problemas inherentes a la construcción de la historia, aunque tenemos que leer entre líneas para comprender realmente su razonamiento.¹⁰⁹

A partir de esta pregunta que detona esta secuencia de aprendizaje, los autores remiten a una imagen que ayudó a Brook a llevar a cabo un ejercicio de significación histórica. Dicha imagen viene acompañada de un texto que traduzco al español.

La pintura *El oficial y niña riendo* del siglo XVII de Johannes Vermeer se convierte en una puerta al pasado en manos del historiador y autor Timothy Brook. En su libro *Vermeer's Hat: The Seventeenth Century and the Dawn of the Global World*, Brook muestra cómo el sombrero del hombre en esta pintura abre un "pasadizo que conduce al mundo en general" (Brook, 2008, p. 29). Está hecho de pieles de castor, un producto del comercio de pieles en Canadá. El sombrero adquiere un significado histórico para nosotros porque el autor lo vincula con la narrativa de la globalización, un tema de interés para nosotros hoy.¹¹⁰

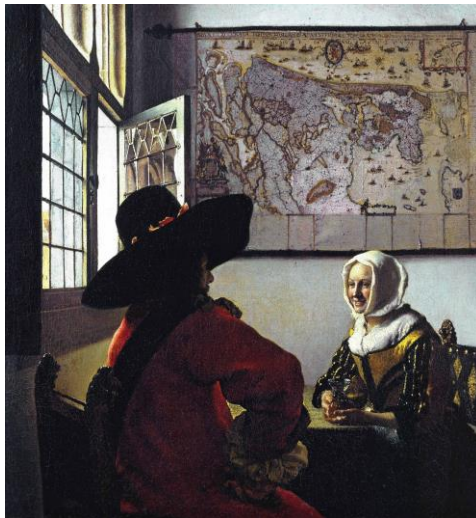


Imagen extraída de Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts Student Book + DVD*, Edición: Student ed (Toronto: Nelson Canada, 2012), p. 13.

¹⁰⁹ Para ver el texto original en inglés ir a Anexos. Seixas y Morton, *The Big Six*, 15.

¹¹⁰ Para ver la original en inglés ir a Anexos. Seixas y Morton, 13.

Posteriormente los autores narran -e infieren- cómo Brook construyó el significado histórico del sombrero a partir de la importancia del proceso de globalización en la actualidad a partir de 2 conexiones que explican Seixas y Morton:

[...] dos elementos se unen en el proyecto Brooks que nos ayudan a comprender el proceso de construcción de significado histórico.

- El primer elemento consiste en grandes y convincentes preocupaciones que existen en la vida de hoy, como la sustentabilidad ambiental, la justicia, el poder, el bienestar o, en el caso de Brooks, la globalización.
- El segundo elemento involucra los eventos, objetos y personas mucho más particulares cuyo significado histórico está en duda: en el caso de Brook, el sombrero en la pintura.

El significado histórico surge cuando el historiador vincula los dos elementos.

El significado histórico del "sombrero de Vermeer" no surge de Vermeer como un pintor importante, mucho menos de la pintura o del sombrero en sí, sino de la historia a través de la cual el historiador vincula el sombrero con los procesos más grandes que resultan en la globalización del siglo XXI. El sombrero no es significativo sin la historia.¹¹¹

Continuando con la secuencia, los autores ahora introducen un criterio para identificar si un hecho del pasado es significativamente histórico, para ello recurren a una fotografía de una representación teatral que trata de “recrear” un hecho acontecido hace un siglo, para posteriormente inducir una discusión sobre si ese hecho recreado tiene o no tiene significado histórico a partir de si produjo o no un cambio en el futuro. Nuevamente la imagen va acompañada de una breve explicación, ambos elementos aparecen a continuación.

¹¹¹ La traducción del inglés es propia ver Anexo. Seixas y Morton, 16.



Imagen extraída de Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts Student Book + DVD*, Edición: Student ed (Toronto: Nelson Canada, 2012), p. 13.

En 2009, los actores interpretaron el musical *Strike!* frente al ayuntamiento de Winnipeg. El evento que representa esta producción teatral, la huelga general de Winnipeg de 1919, se puede medir con el criterio del impacto. La huelga fue un evento muy dramático en la historia de Canadá, pero ¿tiene un significado histórico? ¿Resultó en un profundo impacto en la vida de muchas personas durante un largo período de tiempo? Preguntas como estas pueden generar una acalorada discusión entre historiadores y estudiantes por igual.¹¹²

Posteriormente los autores agregan otro criterio, el de la relevancia histórica, es decir, “Descubrir lo que un evento, una persona o un desarrollo revela sobre un problema mayor, como lo hizo Brook con el sombrero de castor en ‘Oficial y muchacha que ríe’, explican Seixas y Morton.¹¹³

Las actividades posteriores que los autores proponen es mostrar a los estudiantes una serie de narraciones diferentes sobre un hecho histórico y mostrar cómo cada uno de ellos obedece a circunstancias, momentos y preguntas distintas sobre el mismo hecho. Para este caso solamente Seixas y Morton proponen cómo hacer los ejercicios, pero el material histórico o contenido no lo incluyen.

¹¹² Para ver el texto original en inglés ir a Anexos Seixas y Morton, 18.

¹¹³ La traducción del inglés es propia: “Discovering what an event, person, or development reveals about a larger issue-as Brook did with the beaver hat in ‘Officer and Laughing Girl’[...]” Seixas y Morton, 19.

Ahora, por medio de los elementos básicos que propuse para identificar si un contenido histórico es sustancioso o no, analizaré el material que observe de este texto.

¿Se observa una organización de la información a partir de un orden cronológico que haga una distinción temporal clara? Si bien la narración sobre el pasado es poca, esta aparece organizada de forma cronológica y hace distinciones temporales claras cuando se habla del mundo en el siglo XVII y el actual. Sin embargo, no se hace énfasis en las diferencias materiales que aparecen en el cuadro, no hay una explicación complementaria y por lo tanto esta parece quedar en manos del docente (en espera de que haya leído el libro de Brook). Un detalle para destacar que solamente queda en un esbozo es incipiente distinción temporal que se hace entre la globalización de hoy y la de hace 4 siglos.

¿Se observa una interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración? En cuanto a la interpretación y explicación del material presentado es parcial, ya que si bien se observa una explicación, ambas fotografías que se presentan, sobre todo la primera, contiene una interpretación, pero me parece que por sí sola es insuficiente, nuevamente considero que el papel del docente tiene que ser fundamental para cubrir esta parte ya que por sí solo el contenido no es capaz de proporcionar ni una interpretación ni una explicación suficiente al estudiante.

¿Se observa que la exposición o declaración de los patrones de interpretación cambia al paso del tiempo? Sí hay una declaración consciente por parte de la propuesta de esta condición, incluso se le dedica varias líneas a esto, pero nuevamente no se deja ver en el material que nos proporcionan los autores y como sucede con las anteriores condiciones, el papel del docente termina siendo fundamental ya que éste sería el encargado de proporcionarlo.

Balance general de los ejemplos analizados.

Haciendo un balance general de este material, se observó que no hay elementos para decir que *El Archivo y la Escuela* (Medina) y *The Big Six* (Seixas y Morton)

proporcionan contenido histórico sustancial, en el caso de *The Big Six* sí hay elementos narrativos históricos como se puede apreciar, pero no tienen las características, según los criterios establecidos por esta investigación, para ser considerados sustanciosos. Al parecer ambos ejemplos tienen como prioridad aportar secuencias didácticas que apoyen la enseñanza de la historia de ahí el déficit narrativo de los ejemplos que se analizaron.

Esto no quiere decir que no sea un muy buen material que puede servir de apoyo en el aula, de hecho, la propuesta de Seixas y Morton parecen ser muy novedosa en cuanto a la forma en cómo presenta los contenidos y lo asequible que puede resultar para los docentes que están por comenzar su carrera o para aquellos que quieran innovar, pero no califica para por sí solo decir que es contenido histórico ya que pone el énfasis en la evaluación de las competencias de pensamiento histórico. Un ejemplo de lo anterior es la aplicación *Albert*, que ofrece en línea la oportunidad de que los docentes puedan hacer test a los estudiantes y medir su desempeño en diversas material, entre las que está la de Historia Mundial, la cual ofrece que evaluará las 5 habilidades del pensamiento histórico.¹¹⁴Es decir, el pensamiento histórico se trata de una habilidad cuantificable y evaluable según los parámetros de la didáctica.

¹¹⁴ The Albert Team, "AP® World History", The 5 Most Important Historical Thinking Skills for the AP® World History Test, 2020, <https://www.albert.io/blog/5-most-important-historical-thinking-skills-for-the-ap-world-history-test/>.

Capítulo 3. La historia pública o *public history*.

3.1. Sobre la denominación.

En este capítulo verteré un breve análisis sobre otra corriente o propuesta de historia que se enseña que ubiqué e identifiqué entre la bibliografía que revisé. La incorporé a este trabajo de investigación por dos razones fundamentales.

La primera se debió al hecho de que al pretender localizar información reciente (últimos 10 años) sobre la historia que se enseña, consideré más conveniente y eficiente hacer una pesquisa a partir de buscadores especializados (*Google academics*, *Worldcat*, *Dialnet*, *Scielo* y *Latindex*), bibliotecas electrónicas (*JSTOR* y *Google books*), bases de datos electrónicas (*Ebsco* y *ERIC*) y un software para importar bases de datos científica en línea (*JabRef*).¹¹⁵ Los resultados que obtuve fueron abrumadores, pues el material que localizaba, con relación a la búsqueda en biblioteca, fue muy amplio y diverso. Sin embargo, había un elemento o término que regularmente me aparecía asociado a estas búsquedas, este era el de *public history* o historia pública,¹¹⁶ término que al ir avanzando en esta investigación constaté de la importancia y relevancia que ha ido ganando en los últimos años, por lo menos en lo que es visible desde la internet.¹¹⁷

¹¹⁵Los buscadores especializados son herramientas de rastreo, localización, indización, recuperación y clasificación de la información que hay en la red; a diferencia de los buscadores comunes como Google, estos buscadores especializados como *Google Scholar* utilizan un algoritmo que señala la “calidad” de la publicación a partir de los criterios de: dónde fue publicado, por quién fue escrito, así como con qué frecuencia y qué tan recientemente se ha citado en otra literatura académica. Las bibliotecas especializadas son plataformas digitales que contienen índices y accesos a infinidad de bibliotecas en el mundo. Las bases de datos electrónicas son recursos informáticos que no están indexados en los buscadores convencionales como Google, el material que se puede encontrar en estos sitios llega a alcanzar millones de documentos. Los softwares para importar bases de datos son aquellos que facilitan la localización (por tema, autor, año, etc.) de las bases de datos, que como había mencionado, llegan a resguardar millones de documentos. Leticia Pérez Puente, “Internet para investigadores en humanidades: La búsqueda de artículos y libros en la Red”, *Perfiles educativos* 35, núm. 139 (enero de 2013): 190–201, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982013000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es; Google, “About Google Scholar”, Google Scholar, consultado el 25 de septiembre de 2019, <https://scholar.google.com/intl/en-US/scholar/about.html>.

¹¹⁶ En este momento utilizaré los términos de *public history* e historia pública de forma indistinta, más adelante haré una distinción.

¹¹⁷ Es revelador que al hacer una búsqueda de la denominación “public history” en el buscador convencional de Google me arroje cerca 1,680,000 resultados y en Google Scholar de 21,300, (restringiendo la búsqueda a los últimos 10 años) y solo para tener una referencia, el término de

La segunda razón se debe a que varios de los autores de los textos con los que inicié esta indagación (Seixas, Plá y Rüsen) mencionaban o estaban asociados de forma directa a la denominación *public history* o historia pública, ya sea porque participaban en algún proyecto o publicación asociada a este término o porque definitivamente tenían alguna publicación en donde aparecía dicha denominación.¹¹⁸ De hecho, varios de los autores confluyen en el portal *The Public History Weekly*. Acto seguido me di a la tarea de indagar sobre la denominación *public history* o historia pública, sus antecedentes o cómo emergió, los principales proyectos alrededor de esta denominación, sus principales características y finalmente ubicar e identificar las propuestas de la *public history* o de la historia pública en cuanto a la historia que se enseña.

3.2 Antecedentes de la *public history* o historia pública.

Identificar los antecedentes o cómo emergió esta corriente fue una tarea compleja. En primer lugar, porque no existe un consenso claro sobre lo que es *public history* o historia pública. En segundo lugar, porque hay una gran cantidad de colectivos que se asocian a esta denominación sin entrar en detalle qué están entendiendo por *public history* o historia pública.¹¹⁹ En tercer lugar, porque si bien todos estos grupos declaran una pretensión de establecer redes con otros grupos que practican la *public history* o la historia pública, no observé ningún caso en donde algún proyecto asumiera una postura que se diferenciase de alguna postura de la *public history* o de la historia pública, salvo en el caso del colectivo alrededor de *The Public History Weekly* en donde algunos autores como Marko Demantowsky, Stefanie

“teaching history” en el Google convencional me arrojó cerca de 3,890,000 de resultados y en Google Scholar 18,400 resultados (en los últimos 10 años).

¹¹⁸ En las búsquedas asociadas (“autor” y “*public history*”) en Google convencional (G) y Google Scholar (GS) estos son los resultados al mes de septiembre del 2019. “Peter Seixas” “public history”: G (1,420 resultados) y GS (232 resultados). “Sebastián Plá” “public history” G (99 resultados) y GS (6 resultados sustituyendo “public history” por “historia pública”). “Jörn Rüsen” “public history” G (3,020 resultados) y GS (354 resultados).

¹¹⁹ “A pesar de su éxito [de la *public history*], se conoce muy poco sobre la historia y el desarrollo de la *public history*. La mayoría de los artículos los han escrito historiadores norteamericanos que reflexionaron sobre la creación del campo en los setenta. Muy pocas publicaciones proponen enfoques más amplios, internacionales y comparativos”. Thomas Cauvin, “The Rise of Public History: An International Perspective”, *Historia Crítica*, núm. 68 (el 5 de abril de 2018): 3–26, <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.01>. *op. cit.*,

Samida, Thomas Cauvin y Serge Noiret mantienen una discusión permanente y abierta sobre lo que es la *public history* o la historia pública.¹²⁰

En este ejercicio de reconstrucción de los antecedentes de la *public history* o historia pública, tomaré los dos casos que, de forma más clara, explícita y reciente, hacen evidente sus orígenes o antecedentes. El primero de ellos corresponde al autor Thomas Cauvin (franco-estadunidense) y un trabajo de reciente aparición “The Rise of Public History: An International Perspective” (2018). El segundo está compuesto de dos escritos, ambos se tratan del mismo autor, Marko Demantowsky. El primero se llama “Public History— Sublation of a German Debate?” (2005),¹²¹ mismo que fue muy comentado en los años posteriores por la comunidad de la *public history* o historia pública en Europa (rescataré varios de los comentarios al artículo) y el segundo documento que integra este caso es el reciente libro de Demantowsky *Public History and School* (2018), el cual se trata de una respuesta a la polémica que se generó con su artículo de 2005. Iré contrastando ambos relatos y señalando puntos en común y diferencias, con el fin de ver si existen alguna o algunas particularidades entre ambos autores, tomando en cuenta que tanto Cauvin como Demantowsky provienen de sitios de formación distintos.

Para Thomas Cauvin,¹²² el término de *public history* fue acuñado por el historiador Robert Kelley de la Universidad de California en Santa Bárbara (EE. UU.) en la década de los años 70 y según Cauvin, tal hecho obedeció a que en los años 60, la disciplina de la historia vivió una redefinición de su relación con la sociedad y la generación de conocimiento lo que obligó a los historiadores a replantearse esa

¹²⁰ Menciono discusión “abierta” y pública, pues este debate se realiza en el sitio de *The Public History Weekly* en un formato de blog, en donde después del texto del autor viene la opción de agregar comentarios, los cuales no son anónimos y pasan por un criterio de selección y que más adelante explicaré mayor detalle.

¹²¹ Los comentarios que tiene este artículo iluminan los antecedentes de la *public history* o historia pública en Europa, particularmente en Alemania.

¹²² Thomas Cauvin, PhD, es Profesor Asistente de Historia en la Universidad Estatal de Colorado (EE. UU.). Nació en Francia (1979), Cauvin recibió su doctorado en el Instituto Universitario Europeo (Florencia, Italia, 2012). Es presidente de La Federación Internacional de Historia Pública (IFPH). Cauvin ha formado parte del comité del programa para las conferencias anuales de la IFPH (2014, 2016) y el Consejo Nacional de Historia Pública (NCPH, 2013, 2016). *Cfr.* Public History Weekly y De Gruyter Oldenbourg, “authorThomas Cauvin”, Public History Weekly, consultado el 29 de septiembre de 2019, <https://public-history-weekly.degruyter.com/author/thomas-cauvin/>.

relación.¹²³ A decir de Cauvin, fue en Estados Unidos en donde surgió la denominación de *public history*, cuyos orígenes los data a principios del siglo XX, cuando se comenzó a debatir cuál era el papel de la historia en la vida pública de los Estados Unidos.¹²⁴

Por su parte, Marko Demantowsky, desde un contexto europeo, apunta que los orígenes de la historia pública pueden rastrearse desde la segunda mitad el siglo XIX y señala que autores como “[...] Johann Gustav Droysen (1868), Johann Huizinga (1950 [1929]), o Alfred Heuss (1959) - reconocieron la importancia de una historia de segundo orden o de una historia de historias desde el principio”.¹²⁵ Para Demantowsky, esta “historia de segundo orden” sería una historia enfocada a un público no especializado o con fines distintos a la academia y por lo tanto antecedentes directos de la historia pública/*public history*.

Posteriormente Cauvin señala que después de la primera y de la segunda guerras mundiales (debido al crecimiento de la industria y de la inteligencia bélica) las instancias castrenses (principalmente en Estados Unidos e Inglaterra) impulsaron una historia militar que alcanzó un papel importante como un elemento más en el esfuerzo para documentar la guerra.¹²⁶

Siguiendo con Cauvin, a la par del proceso señalado y generado desde las fuerzas armadas, comenzó, desde inicios del siglo XX un interés, en primer lugar, regional, de construir relatos historiográficos locales que quedaban al margen de las historias nacionales, por ejemplo, en 1940 se fundó la *American Association for State and Local History* que daba cause a los trabajos de historiadores locales y al desarrollo de archivos y sociedades históricas. Mientras tanto en el campo empresarial, en 1905 en Alemania, la empresa Krupp (en su tiempo la mayor productora de acero

¹²³ Robert Kelley define la *public history* en los siguientes términos: “[...] Public history refers to the employment of historians and historical method outside of academia [...]” Robert Kelley, “Public History: Its Origins, Nature, and Prospects”, *The Public Historian* 1, núm. 1 (octubre de 1978): 16, <https://doi.org/10.2307/3377666>. *op. cit.*

¹²⁴ Cauvin, “The Rise of Public History”. *op. cit.*

¹²⁵ Cfr. Marko Demantowsky, “What is the Public History?”, en *Public history and school: international perspectives*, ed. Marko Demantowsky (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018), *op. cit.*, pp.4 y 5.

¹²⁶ Cfr. Cauvin, “The Rise of Public History”. *op. cit.*

en Europa), con ayuda de historiadores, creó un archivo interno. Años más tarde, en Estados Unidos, la empresa *Firestone Tire and Rubber* para 1940 estableció el primer archivo corporativo con personal especializado.¹²⁷

Para Demantowsky, entre los años veinte y la década de los ochenta, acontecieron un importante número de discusiones y competencias entre una serie de términos semejantes que podrían asemejarse con la denominación de *public history*:

[...] lugares de recuerdo (*lieux memoire*) de Pierre Nora, que fue adaptado por Etienne François, Hagen Schulze, Georg Kreis y otros para el debate de habla alemana. Otro caso es el concepto de *memoria colectiva* de Maurice Halbwachs (1925), especialmente como lo representan Jan y Aleida Assmann. Luego, por supuesto, el concepto de la *cultura del recuerdo*: el cual tiene un importante uso generalizado en el público y en los medios de comunicación. Sobre la base de Wolfgang Hardtwig y Jorn Rüsen, el concepto de *cultura de la historia* (*Geschichtskultur*) se convirtió posteriormente en una gran influencia, sobre todo en la didáctica de la historia, una de varias subdisciplinas históricas. Finalmente, especialmente en el término reciente, la *public history* ganó terreno y se volvió formativa en la comunidad de habla alemana, incluso si su traducción literal ("Offentliche Geschichte") se consideraba apropiada de vez en cuando. El principal motor de esta adaptación conceptual fue Paul Nolte.¹²⁸

Cauvin señala tres factores que posibilitaron a la emergencia de la *public history* o de la historia pública para la década de los años de 1970 y que a continuación rescato.

El primero fue de corte historiográfico y está marcado por la gran expansión de la historia oral a inicios de la década de los años setenta, provocando con ello que amplios sectores de la población que tradicionalmente habían sido marginados por la historia escrita, tuviesen la oportunidad de ser incluidos en narrativas

¹²⁷ “La visión de la historia pública como un movimiento nuevo en los setenta se debió, en parte, al deseo de los miembros fundadores de demostrar la especificidad de su propio movimiento. Muchos historiadores trabajaban fuera de la academia, en archivos, sociedades históricas, parques nacionales, museos, agencias federales o corporaciones. Sin embargo, estos practicantes no eran considerados historiadores profesionales; no había un común denominador acordado para los historiadores fuera de la academia. Los historiadores académicos estaban aislados tanto de las audiencias populares como de los practicantes no profesionales que trabajaban en instituciones locales culturales y políticas. Este aislamiento desencadenó reacciones de algunos historiadores en la década de 1970”. *Cfr.* Cauvin.

¹²⁸ La traducción es propia. Marko Demantowsky, “What is the Public History?”, en *Public history and school: international perspectives*, ed. Marko Demantowsky (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018), *op. cit.*, pp. 7 y 8.

nacionales.¹²⁹ Pero esta inclusión o “democratización” de la historia no fue exclusiva de la historia oral, la década de los sesenta y setenta, proporcionó nuevas corrientes historiográficas a partir de la historia social (como la historia desde abajo) que iluminaron a otros actores sociales que no habían sido considerados anteriormente.¹³⁰

El segundo factor fue de tesitura laboral. El periodo entre las guerras mundiales fue un momento en donde las fuerzas armadas tuvieron que echar mano de profesionales de la historia para sustentar históricamente un protagonismo que anteriormente no habían tenido y servir como personal administrativo y de inteligencia, principalmente en los Estados Unidos. Una vez que la Segunda Guerra Mundial llegó a su fin, las fuerzas armadas se encontraron con el desafío de cómo explicar su papel hegemónico a la sociedad (sobre todo en Estados Unidos e Inglaterra), en un momento en donde no había una conflagración bélica directa, más allá de los temores de la Guerra Fría. Una solución fue la habilitación o rehabilitación de museos y parques en donde se le explicara al público el porqué de la existencia de unas fuerzas armadas. Esto además facilitó el reacomodo laboral de historiadores que habían sido servido en el ejército. Además de lo anterior, la entrada en servicio de más museos y lugares históricos para una población que iba en aumento colocó a una gran cantidad de historiadores en espacios laborales que tradicionalmente no habían ocupado, como la educación y la academia. Sin embargo, para la década de los años setenta, la depresión económica, principalmente en los Estados Unidos, contrajo la oferta laboral.¹³¹

En el contexto de la depresión económica de los setenta, las universidades entraron en una gran crisis laboral. La escasez de trabajos académicos permanentes llevó a muchos programas de doctorado en Estados Unidos a reducir el número de estudiantes, y los empleos en la educación superior disminuyeron drásticamente. Había demasiados historiadores para muy pocos trabajos en la academia. Para 1977, la crisis había alcanzado tal nivel, que las principales instituciones históricas establecieron programas y comités para proporcionar nuevas respuestas, y con suerte nuevas oportunidades, para los historiadores. El Comité Nacional de

¹²⁹ No es casualidad que uno de los principales exponentes de la historia oral, Alejandro Portelli, en la actualidad esté involucrado en proyectos relacionados con la *public history*.

¹³⁰ Cfr. Cauvin, “The Rise of Public History”.

¹³¹ Cfr. Cauvin.

Coordinación para la Promoción de la Historia se creó en 1977: se centró en asuntos de la carrera profesional y, por tanto, trabajó en la creación de puentes entre las universidades y los mundos no académicos. La historia pública apareció entonces como una posible solución a esa crisis laboral, pues el tropismo vocacional de la formación en historia pública coincidía perfectamente con este contexto de diversificación en la educación superior. En síntesis, la crisis laboral alentó la institucionalización de la historia pública a través de programas de formación universitaria.¹³²

En este sentido que apunta Cauvin, no es coincidencia que se creara en 1979 la *National Council on Public History*, que justamente va a apuntalar la institucionalización de la *public history*, por lo menos en lo que corresponde a los Estados Unidos.

Finalmente, el tercer factor y que considero parte de un proceso más dilatado: la transformación de la disciplina de la historia. Para Cauvin, la *public history* es la respuesta a una serie de necesidades que no habían sido resueltas desde la consolidación y la profesionalización de la historia como disciplina ocurrida en el siglo XIX.

Aunque los historiadores nunca han estado completamente desconectados del público general, sí experimentaron un gran cambio a finales del siglo XIX y comienzos del XX: la Historia se convirtió en una disciplina profesional y científica. En Alemania, Leopold von Ranke fue un modelo inspirador para los nuevos historiadores y para la búsqueda de la objetividad científica basada en fuentes primarias y en análisis factual. Apoyado en una nueva metodología para recuperar hechos y evitar opiniones, el método científico derivó en la profesionalización de la disciplina y cambió tanto la producción histórica como las relaciones entre los historiadores y sus audiencias. La publicación académica se volvió el canal usual de divulgación para los historiadores profesionales; las revistas académicas se centraban en hechos y en eventos; y los nuevos historiadores celebraban las narrativas de historia factual como un “instrumento de liberación de la sofocante temperatura y humedad de los sistemas dominantes”. Esta evolución provino del deseo de objetividad de los historiadores profesionales y de su necesidad de distanciarse de su tema de estudio. Sin embargo, al hacerlo, participaron en la creciente distancia entre los historiadores académicos y el público amplio: empezaron a dirigirse a audiencias cada vez más específicas, sus pares en la academia, con el objetivo de desplazar el estilo de escritura popular. Esa especialización estuvo en los orígenes de esa torre de marfil que los fundadores de la historia pública intentaron combatir en los setenta. Ahora bien, la

¹³² Cauvin. *op. cit.*

profesionalización de la historia a finales del XIX y principios del XX afectó principalmente a los historiadores académicos que trabajaban en las universidades; muchos historiadores continuaban su trabajo a través de prácticas públicas de la historia.¹³³

Justamente, como lo indica Cauvin, varios de esos lugares que quedaron al margen de la profesionalización de la Historia se integraron en la emergente *public history*, entre estas actividades que marginó la historia como disciplina, fue precisamente la historia que se enseña, pero ahora se encontraba en un espacio en común que compartía con la divulgación y la construcción de patrimonio, pero ahora aderezadas por dos elementos novedosos en la década de los años ochenta: el surgimiento de la tecnología digital de uso masivo y el posicionamiento del mundo del entretenimiento a través del uso de los medios de comunicación masiva (televisión, cine, video, radio, ordenadores digitales y videojuegos).

Por su parte en la discusión que sigue Demantowsky hay dos elementos que se pueden identificar en la emergencia de la *public history* o historia pública: la parte disciplinar y la parte teórica.

Lo disciplinar. Para Demantowsky y los autores que discuten con él, disciplina está siendo entendida cómo el quehacer del historiador y la forma en cómo se articula la disciplina en la sociedad. En ese sentido, Demantowsky menciona lo siguiente:

Dentro de las ciencias históricas, una competencia imperante y viva entre los conceptos de cultura del recuerdo y cultura histórica ha surgido. Esta competencia conceptual, que se ha vuelto altamente cargada con respecto a la política científica, se ha convertido en un obstáculo de larga data para una investigación científica constructiva de problemas de investigación concretos; conduce a una fragmentación del discurso y también evita que las instituciones apunten a estrategias útiles.¹³⁴

¹³³ Es interesante observar que Cauvin emplea el concepto de “audiencias” para describir la relación que se produce entre los historiadores y sus lectores de finales del siglo XIX y principios del XX. Salta el término de “audiencias” porque este concepto emerge hacia la mitad del siglo XX con el desarrollo de los medios de comunicación masiva electrónicos (radio y televisión principalmente). Por otra parte, en este proceso de “profesionalización” de la Historia que Demantowsky señala sucedió entre finales del siglo XIX y principios del XX, me parece que habría que ser más cauteloso y valdría la pena observar con mayor detalle dicha afirmación. Cauvin. *op. cit.*

¹³⁴ La traducción del inglés es propia: “Within the historical sciences, a prevailing and lively competition between the concepts of culture of remembrance and historical culture has emerged. This conceptual competition, which has become highly charged with respect to science policy, has become a long-standing obstacle to a constructive, scientific investigation of concrete research

A lo que apunta Demantowsky es a señalar que la historia (que entra dentro de lo que él llama “ciencias históricas”) durante los últimos 30 años ha llegado a un punto de especialización en donde el discurso que produce se ha fragmentado en trabajos altamente especializados, lo que ha conducido a que las instituciones que albergan a la disciplina tengan dificultades para elaborar programas coherentes que den sentido a investigaciones cada vez más diferenciadas y/o autorreferenciales. Este proceso de especialización de la historia a la que se refiere Demantowsky produjo algo parecido a lo que señala Cauvin se vivió en los Estados Unidos en los años setenta, una saturación del mercado laboral o una sobre oferta de profesionales de la historia que no han podido ubicar un espacio de trabajo. Este mismo fenómeno laboral, apunta Demantowsky aconteció como resultado de una disociación de la universidad con el mercado laboral, mientras la escuela forma especialistas, el empleador necesita a personal no especializado. De ahí la siguiente propuesta que lanzaba Demantowsky en 2005 para hacer *public history*:

La fusión de los diversos enfoques y profesiones hace posibles las innovaciones institucionales. Hay una larga necesidad de proporcionar a los estudiantes de historia perspectivas profesionales además de la academia y la enseñanza escolar. Esto ya está sucediendo en Berlín (FU), Heidelberg y Colonia. La demanda de tales profesionales existe.¹³⁵

Además de lo anterior, también hay una inquietud por la generación de recursos para generar investigación histórica, pero además Demantowsky pone sobre la mesa otro elemento bastante interesante, la fiscalización de los recursos del erario que son destinados a la investigación:

Finalmente, el concepto de historia PÚBLICA hace que los historiadores cuyo trabajo está financiado por el dinero de los contribuyentes sean cada vez más

problems; it leads to a fragmentation of discourse and also prevents institutions from targeting useful strategies”. Marko Demantowsky, “‘Public History’ – Sublation of a German Debate?”, trad. Jana Kaiser, *Public History Weekly - The International Blogjournal* 3, núm. 2 (el 29 de enero de 2015), <https://doi.org/10.1515/phw-2015-3292>. *op. cit.*

¹³⁵ La traducción del inglés es propia: “The reinforcing amalgamation of the various approaches and professions makes institutional innovations possible. There is a long overdue need to provide students of history with career perspectives besides academia and school teaching. This is already happening in Berlin (FU), Heidelberg, and Cologne. The demand for such professionals exists”. Demantowsky. *op. cit.*

conscientes de una dimensión profesional que se debe aprender de nuevo: la ciencia debe hacerse pública, ahora más que nunca.¹³⁶

Este elemento, el del dinero de los contribuyentes, no es considerado por Cauvin, quizá porque el panorama europeo de la producción de la disciplina histórica es más dependiente del Estado que la parte estadounidense, la cual una parte importante de lo que eroga proviene de fondos particulares.

Otro aspecto para señalar dentro de esta parte “disciplinar” es que se ve a la *public history* como un fenómeno que ha sido impulsado desde la academia, aspecto muy distinto al lugar desde donde se emergió la *public history* en los Estados Unidos, que fue desde un sector marginal del espacio académico. Esto lo apunta otro comentarista de Demantowsky:

Sin embargo, la adaptación e implementación de la *public history* en Alemania es principalmente un fenómeno de arriba hacia abajo conformado por historiadores académicos contemporáneos y expertos en didáctica de la historia. Mientras que los primeros se están acumulando en su presencia en los medios ya establecida, los segundos intentan aumentar su influencia que antes se había limitado principalmente a las escuelas. Ambos grupos se centran, a veces separados, y a veces unidos, en el mercado de enseñanza de la *public history* en vasta expansión en los últimos años. En general, esto no debe condenarse como un mal desarrollo teniendo en cuenta la responsabilidad de los docentes académicos por el futuro profesional de los graduados. En consecuencia, sin embargo, la *public history* en Alemania hasta ahora se ha tratado principalmente como una cuestión de empleabilidad y no de epistemología.¹³⁷

¹³⁶ La traducción del inglés es propia: “Finally, the concept of PUBLIC history makes historians whose work is funded by taxpayers’ money increasingly aware of a professional dimension that has to be learned anew: science must go public, now more than ever” Demantowsky. *op. cit.*

¹³⁷ La traducción del inglés es propia: “However, the adaptation and implementation of Public History in Germany is mainly a top-down-phenomena shaped by academic contemporary historians and experts in history didactics. While the former are building up on their already established media presence, the latter try to increase their influence which beforehand has been limited to schools mainly. Both groups focus, at time separated, and sometimes united, on the vastly expanding market of Public History teaching in the last couple of years. This should not be generally condemned as a bad development taking into account the responsibility of academic teachers for the professional future of graduates. Consequently, however, Public History in Germany so far has been mostly dealt with as a matter of employability and not of epistemology”.Constantin Goschler, “Public History’ – Sublation of a German Debate?”, *Replies*, el 5 de febrero de 2015, <https://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/?p=3292>. *op. cit.*

La parte teórica. Demantowsky y sus comentaristas entienden por teórico como toda la parte epistemológica de la historia, principalmente sobre la forma en cómo reunificar los distintos espacios de las ciencias históricas que a decir de los autores acontece en la disciplina:

Lo que me parece más importante, y, hasta donde puedo ver, también para Marko Demantowsky, es iluminar el potencial heurístico de una *public history* que no se limita a un período histórico o una disciplina académica, sino que considera seriamente formas de cooperar con los campos vecinos, como la teoría de la historia, la investigación histórica, la cultura y los estudios de medios y la didáctica de la historia.¹³⁸

A decir de estos autores, el concepto de *Public History* podría representar una especie de conciliación entre acepciones sobre el pasado a las que el contexto académico germano parlante ha tratado de estabilizar. Uno de estos autores es Marko Demantowsky, para quien la discusión sobre cómo referenciar a “ese pasado de los alemanes” se trataría de un *concert vivace* que, citando a J. Rüsen, estaría inscrito en disputas sobre qué hacer ante el aumento del interés masivo y público sobre el pasado en Alemania, Suiza y Austria desde la década de 1970.¹³⁹ Según Demantowsky, este debate se concentra en las siguientes concepciones del pasado:

- a) política del pasado (*Vergangenheitspolitik*; Norbert Frei) o política de la historia (*Geschichtspolitik*; Edgar Wolfrum).
- b) *Lieux de mémoire* o sitios conmemorativos (*Erinnerungsorte*; Etienne François / Hagen Schulze, Georg Kreis, etc.),
- c) memoria colectiva (*Kollektives Gedächtnis*; Jan Assmann, Aleida Assmann, etc.),

¹³⁸ La traducción del inglés es propia: “What seems most important to me – and, as far as I can see, to Marko Demantowsky, too – is to illuminate the heuristic potential of a Public History that does not limit itself to one historical period or one academic discipline, but instead seriously considers ways to cooperate with neighboring fields such as the theory of history, historical research, culture and media studies and the didactics of history”. Holger Thünemann, “Public History’ – Sublation of a German Debate?”, *Replies*, el 30 de enero de 2015, <https://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/?p=3292>. *op. cit.*

¹³⁹ Ver Rüsen, Jörn: *Lebendige Geschichte* [Historia Viva]. Göttingen 1989. / Hardtwig, Wolfgang: *Geschichtskultur und Wissenschaft* [Historia cultural y Ciencia]. München 1990. Demantowsky, “Public History’ – Sublation of a German Debate?”

- d) cultura del recuerdo (*Erinnerungskultur*, Christoph Cornelißen, etc.),
- e) cultura histórica (*Geschichtskultur*, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann, etc.)
- f) Historia Pública ("Öffentliche Geschichte"; Paul Nolte)¹⁴⁰

Para Demantowsky (Alemania), la mayor competencia¹⁴¹ dentro de las ciencias históricas acontece entre los conceptos de la "cultura del recuerdo" y la "cultura histórica".¹⁴² Sin embargo, también Demantowsky señala que estos dos conceptos no son excluyentes, sino que son complementarios:

Los dos términos de ninguna manera son mutuamente excluyentes; son, de hecho, complementarios. Lo que se necesita es una comprensión dinámica de la historia contemporánea, basada en una perspectiva generacional y que no se base en las convenciones comunes de la fijación de época. En consecuencia, la historia contemporánea se entiende consistentemente como la "época de los que ahora están vivos", o también, como la etapa continuamente cambiante/en movimiento de la "memoria comunicativa". En otras palabras, la historia contemporánea es, aquí, la época de los testigos contemporáneos que, con el privilegio, la ansiedad y el furor de la experiencia personal, crean significados/interpretaciones no profesionales que pueden afirmarse junto con significados/interpretaciones sustentados profesionalmente. Esta mezcla crea "la cultura del recuerdo", en su sentido auténtico sin comprensión alegórica, ya que los profesionales también están involucrados biográficamente.¹⁴³

¹⁴⁰ Cfr. Demantowsky.

¹⁴¹ Para Demantowsky el concepto de "competencia" (en alemán *kompetenz* que se podría traducir al español como "alcance o cumplimiento de responsabilidades") es central, de hecho, tiene un artículo del 2016 titulado *Jenseits des Kompetenzkonsenses* (en español *Más allá del consenso de las competencias*) que recoge algunas de sus principales preocupaciones alrededor de los aprendizajes necesarios, que docentes y estudiantes deben de dominar para hacer frente a los nuevos desafíos que se van presentando día a día.

¹⁴² Demantowsky señala que la cultura del recuerdo es la cultura histórica contemporánea: "In other words, the culture of remembrance is, due to its contemporary character, fluid and volatile" y una vez que estos contenidos de la "cultura del recuerdo" están negociados en la sociedad, institucionalizados y explicados en la academia, entonces esto se convierte material para la "cultura histórica" / historical culture (inglés) *Geschichtskultur* (alemán). Cfr. Demantowsky, "Public History' – Sublation of a German Debate?"

¹⁴³ La traducción del inglés es propia: "The two terms are by no means mutually exclusive; they are, in fact, complementary. What is needed is a dynamic understanding of contemporary history, based on a generational perspective and that does not rely on the common conventions of epochal fixation. Accordingly, contemporary history is consistently understood as the "epoch of those now alive," or also, as the continuously changing/moving stage of "communicative memory." In other words, contemporary history is, here, the epoch of contemporary witnesses who, with the privilege, the anxiety, and the furore of personal experience, create non-professional meanings/interpretations that are able to assert themselves alongside professionally underpinned meanings/interpretations. This mixture creates the culture of remembrance, in its authentic sense

Es decir, este discurso “negociado” sobre el pasado entre la “cultura del recuerdo” y la “cultura histórica” zanjaría esa disputa. Pero esto enfrentaría una gran dificultad a ojos de Demantowsky, pues esta disputa entre estos dos conceptos del pasado implicaría una tarea bastante compleja dado que los acuerdos o convenciones hacia el interior de cada uno de estos proyectos no son estables. Por lo que la propuesta de Demantowsky se inclina por el uso del concepto anglófono *Public History*, quien a su juicio sería la posibilidad de solventar estas diferencias sobre el uso público del pasado en el mundo de habla alemana, “Pero ya existe otro enfoque conceptual que, a este respecto, pone a todos y todo adecuadamente bajo un paraguas”,¹⁴⁴ refiriéndose al concepto de *Public History*.

Demantowsky señala varias ventajas del uso de *the Public History* como “paraguas” o integrador de conceptos en competencia:

- Visibiliza el papel del historiador en los medios de comunicación.¹⁴⁵
- Aumenta el espacio laboral de los futuros historiadores. El autor señala que esto ya está sucediendo en Berlín (FU), Heidelberg y Colonia.
- El discurso de Historia Pública de habla inglesa no incluye la investigación y las prácticas de la enseñanza de la historia en la escuela. Este es un punto ciego mutuo. Y es una experiencia valiosa que los colegas alemanes puedan contribuir a un debate conjunto.¹⁴⁶
- Introduce en el historiador una consciencia del uso del gasto público a partir de la noción de que la ciencia debe de hacerse pública.

without allegorical understanding, since the professionals are also involved biographically”. Demantowsky. *op. cit.*

¹⁴⁴ La traducción del inglés es propia: “But there is already another conceptual approach that, in this respect, brings everyone and everything adequately under an umbrella”. Demantowsky *op. cit.*

¹⁴⁵ Paul Nolte señala como ejemplo de este papel que visibilizaría al historiador público a Guido Knopp y a Simon Shama, ambos historiadores, el primero alemán y el segundo inglés, quienes han ~~tenido~~ logrado colocarse en la industria del entretenimiento a través de documentales, series y películas. Knopp para el cine y televisión alemana y Shama como escritor, guionista y presentador de la BBC de Londres. Cfr. Michele Barricelli, Julia Hornig, y Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung, eds., *Aufklärung, Bildung, “Histotainment”? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, 1. Auflage (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008).

¹⁴⁶ Cfr. Demantowsky, “‘Public History’ – Sublation of a German Debate?”

- La Historia Pública debe ser analizada, entendida y producida digitalmente; de lo contrario, apenas funcionará hoy y nada mañana.¹⁴⁷

En el hilo del debate, Holger Thünemann (Alemania), haciendo una adenda a la aportación de Demantowsky, menciona que el énfasis de the *Public History* está en el público destinatario, y retomando la propuesta de Habbo Knoch de la Universidad de Colonia, pone a la didáctica de la historia por un lado, y a los investigadores de Historia Pública por otro lado, ya que ambas propuestas se dirigen a diferentes audiencias: la primera ante una audiencia clara de estudiantes en escuelas y universidades, esta última a un público amorfo. A lo que Thünemann acota que, a primera vista, esto puede parecer un criterio convincente. Sin embargo, se debe considerar el hecho de que hoy en día las escuelas y las universidades se enfrentan a audiencias muy heterogéneas. Además, de que la didáctica de la historia, en los últimos cuarenta años ha ampliado su tradicional enfoque estrecho de la historia escolar, moviéndose a espacios educativos no formales (museos, centros culturales, memoriales, etc.), a la divulgación y a la industria del entretenimiento.¹⁴⁸

Por su parte, Serge Noiret (Italia), quien además de publicar en *The Public Weekly*, también es presidente de la Federación Internacional de Histórica Pública (IFPH-FIHP) y de la Federación Internacional de Historia Pública en Italia, *the Public History* se trata de una disciplina global desempeñada por “*Les historiens publics*” (historiadores públicos) y que responden a una creciente demanda pública de interpretar el pasado en todo el mundo. Demandas que están ligadas a procesos de revisión, comprensión y reconciliación de genocidios, guerras civiles, dictaduras y conflictos violentos. En ese sentido, Noiret la ubica como un mecanismo en donde las comunidades locales, a través del uso de historiadores públicos pueden encontrar recuerdos olvidados y/o a menudo difíciles de recordar. Estos "lugares de la memoria", constituidos en museos temáticos y exposiciones, ofrecen historias locales y una evocación del pasado que está cerca de las comunidades, en una especie de contacto directo en donde se toca “directamente el pasado”, en donde

¹⁴⁷ Cfr. Demantowsky.

¹⁴⁸ Cfr. Thünemann, “‘Public History’ – Sublation of a German Debate?”

el papel del “historiador público” es: “Los historiadores públicos responden a la creciente demanda de historia en todo el mundo e interpretan el pasado con y para el público. La conciencia de su papel global fomenta la internacionalización de la historia pública”.¹⁴⁹

Parte importante, a decir de Noiret, son las herramientas tecnológicas, ya que estas posibilitan una mayor interacción y participación del público en la elaboración y reelaboración de contenido (web 2.0); además de las profundas implicaciones que ha traído el llamado “giro digital” en la propia disciplina de la Historia.¹⁵⁰ Estos fenómenos como la digitalización de la memoria, la democratización de los discursos sobre el pasado y la conectividad que ofrece la globalización de la información, según Noiret, ponen en manifiesto el carácter global e internacional de la *Public History*, ya que la función de ésta sería la de proporcionar una contextualización que abarque las dimensiones global y local:

Se necesita experiencia histórica para adquirir una comprensión contextualizada más profunda de la historia. Trabajando dentro de las comunidades y para el público, los historiadores públicos son la respuesta a un interés tan universal en el pasado. Su tarea es comunicar públicamente la historia.¹⁵¹

Se trataría entonces de una apuesta “glocal”, en donde los recuerdos de una comunidad local se harían globales, al tener la posibilidad mostrarse en la internet,

¹⁴⁹ La traducción del inglés es propia: “Public historians answer the increasing demand for history worldwide and interpret the past with and for the public. Awareness of their global role fosters the internationalization of public history”. Serge Noiret, “Internationalizing Public History”, *Public History Weekly - The International Blogjournal* 2, núm. 34 (el 9 de octubre de 2014), <https://doi.org/dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2647>. *op. cit.*

¹⁵⁰ El autor no menciona en qué consisten estas “profundas implicaciones”

¹⁵¹ La traducción del inglés es propia: “Historical expertise is needed for acquiring deeper contextualized understandings of history. Working within communities and for the public, public historians are the answer to such an universal interest in the past. Their task is to publicly communicate History”. En ese sentido de internacionalización de the Public History, en 2010 se creó dentro del Comité Internacional de Ciencias Históricas (CICH) una comisión especial para trabajar el tema de the History Public. El fruto de esta comisión fue la creación del The International Federation for Public History. *Cfr.* International Committee of Historical Sciences (ICHS), “Informe de la asamblea estatutaria del 21avo International Committee of Historical Sciences (ICHS).”, Informe de la sesión. (Amsterdam: International Committee of Historical Sciences (ICHS), el 22 de agosto de 2010), .pdf, <http://www.cish.org/wp-content/uploads/2015/09/EN-Assembly-Amsterdam-22082010.pdf>. *op. cit.*

a la vez que lo global ingresaría a las comunidades locales por medio las plataformas de la *Public History*.

Otra autora que aparece en el colectivo *Public History Weekly* es Stefanie Samida (Alemania), quien constantemente es referida en otros artículos y que también mantiene una constante participación en las discusiones sobre qué es *the Public History* y cómo funciona. En un *kommentar* (que por cierto no aparece en el sitio de *Public History Weekly*) menciona que *the Public History* es cualquier forma de Historia pública y mediación de la Historia practicada lejos de la ciencia. Esto incluye la presentación del pasado en los medios de comunicación clásicos, como libros, periódicos, radio y televisión, así como en museos, memoriales, fundaciones y archivos o en el contexto de la educación política. Los historiadores públicos son todos los que retratan y transmiten la Historia. Estos incluyen a la guía voluntaria de la ciudad y a los operadores del transporte del recorrido disfrazados de alemanes durante el fin de semana, así como los proveedores de servicios clásicos que trabajan como periodistas, en agencias, para empresas y museos, para publicidad o incluso en política. Los científicos también son historiadores públicos cuando presentan y comunican el conocimiento histórico.¹⁵²

Samida, siguiendo a Paul Nolte, señala que el tema principal de *the Public History* es la “historia contemporánea” quizá porque “Ciertamente, el pasado reciente, la época del nacionalsocialismo, la guerra fría y la caída del muro de Berlín, desempeña un papel importante en la cultura actual del recuerdo de Alemania [...]”.¹⁵³ En ese sentido Samida propone que hay que incluir otras épocas. Pero hay algo que sobresale del diagnóstico que hace la autora, se trata de lo que ella considera que es un antecedente de la *Public History*,¹⁵⁴ o “formas” de hacerla¹⁵⁵ pues menciona que ejemplos de esta práctica se pueden encontrar a finales del siglo XIX, como es el caso de la llamada *Historischen Belletristik* o ficción histórica,

¹⁵² Cfr. Stefanie Samida, “Kommentar: Public History als Historische Kulturwissenschaft: Ein Plädoyer”, *Docupedia-Zeitgeschichte*, 2014, <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.575.v1>.

¹⁵³ Samida., *op. cit.*

¹⁵⁴ Esto parece ser una constante entre los autores europeos, mantener el uso del término en inglés independientemente del idioma en que se publica. Quizá porque una consigna vital para el proyecto sea que el inglés permite una mayor transmisión o alcance del proyecto.

¹⁵⁵ Cfr. Samida, “Kommentar”.

muy popular en la Alemania de las primeras décadas del siglo XX. También hay una analogía interesante que hace Samida, al colocar a la *Public History* como una especie de “popularización de la ciencia”, tal y como ocurre, la misma autora lo menciona, con las ciencias naturales.

Al parecer para Samida, *the Public History* tiene la función de mediar entre la academia y un público más amplio, utilizando para ello didácticas y la ponderación de conceptos claves como “patrimonio” e “interdisciplinaridad”¹⁵⁶

3.3 Proyectos y colectivos alrededor de la *public history* o historia pública.

Entre los proyectos, comunidades y colectivos que pude identificar están los siguientes:

The Public History Weekly (PHW). Se trata de una revista electrónica que concentra los trabajos y disertaciones de una gran cantidad de autores de varias partes del mundo que escriben teniendo como objetivo la historia la producción y la divulgación de esta. Este semanario data del año 2013 y en el confluyen historiadores de cerca de 20 países (incluido México) de todos los continentes, organizan seminarios, encuentros académicos y publicaciones conjuntas entre sus integrantes.¹⁵⁷

National Council on Public History (NCPH). Es una organización que se constituyó en 1979 que está integrada por organizaciones estadounidenses de historiadores públicos regionales y locales, instituciones, parques nacionales y museos que busca apoyar la historia pública y apoyar la enseñanza de la historia en la educación escolarizada (escuelas, colegios y universidades) y en la no escolarizada (museos, parques nacionales y medios de comunicación). Tiene una publicación trimestral que se publica en formato impreso y en digital llamada *The Public Historian* y una

¹⁵⁶ Cfr. Samida.

¹⁵⁷ Cfr. Public History Weekly y De Gruyter Oldenbourg, “Public History Weekly”, Public History Weekly, consultado el 25 de julio de 2019, <https://public-history-weekly.degruyter.com>.

página web con una gran cantidad de contenido. Además, organiza congresos, encuentros y publicaciones.¹⁵⁸

The International Federation for Public History (IFPH) o *Fédération internationale pour l'histoire publique (FIHP)*. La Federación Internacional de Historia Pública se creó en 2011 a partir de una comisión interna del Comité Internacional de Ciencias Históricas (CICH) y es una red internacional que busca crear puentes entre programas de historia pública, académicos y organizaciones nacionales de historia pública. Además, organiza congresos internacionales y fomenta la creación de comités nacionales de historia pública. Posee una revista semestral IPH, que es el órgano oficial de la IFPH y además administra un sitio en internet con recursos en varios idiomas para la divulgación de la historia y la enseñanza.¹⁵⁹

A Rede Brasileira de História Pública (RBHP). Esta red surge en Sao Paulo (Brasil) en 2012 a partir de un foro internacional de historia pública. Su objetivo es crear y administrar un sitio en internet que centralice la información y las actividades de la RBHP, así como fomentar los debates teóricos, conceptuales y metodológicos en Brasil. Además, busca promover encuentros y congresos nacionales y locales de historia pública y establecer redes con otras organizaciones internacionales.¹⁶⁰

Associazione Italiana di Public History (AIPH). Es una organización que se funda en 2016 y tiene como objetivos promover la historia pública en Italia, así como su enseñanza y práctica a través de cursos, conferencias y boletines. Además, en tanto

¹⁵⁸ Cfr. National Council on Public History, "National Council on Public History", National Council on Public History, consultado el 28 de julio de 2019, <https://ncph.org/>.

¹⁵⁹ Cfr. International Federation for Public History - Fédération Internationale pour l'Histoire Publique, "IFPH-FIHP – The International Federation for Public History blog promotes international debates between Public Historians and informs about the activities of the IFPH-FIHP", Blog de la Federación Internacional de Historia Pública, consultado el 28 de julio de 2019, <https://ifph.hypotheses.org/>.

¹⁶⁰ Cfr. Rede brasileira de História Pública, "A Rede | historiapublica.com.br", *Rede brasileira de História Pública* (blog), consultado el 28 de septiembre de 2019, http://historiapublica.com.br/?page_id=520.

que está asociada a la IFPH, la AIPH colabora y participa en las actividades organizadas por dicha entidad internacional.¹⁶¹

Laboratorio de Historia Pública (LabHisPub). Este proyecto fue lanzado en el año 2017 por el Departamento de Estudios Históricos y Sociales de la Universidad Torcuato Di Tella de Buenos Aires, Argentina y como su página lo dice, se trata de un “[...] espacio dedicado a la reflexión y la acción en torno a la relación de la Historia con el mundo no académico, las grandes audiencias, y la sociedad en general”.¹⁶²

London Centre for Public History and Heritage (LCPHH). Fue creado en el año de 2013 dentro del Royal Holloway de la Universidad de Londres con el objetivo de promover actividades y proyectos alrededor de la *public history*. También el Centro imparte cursos de posgrado, atiende a museos, proporciona un foro para el debate nacional y la discusión sobre temas clave relacionados con la *public history*, el patrimonio, la historia oral y la memoria.¹⁶³

The Center for Public History and Digital Humanities (CPH+DH). Se estableció en el año 2008 en el Departamento de Historia de la Universidad Estatal de Cleveland, EE. UU. Su objetivo, según su página web, es promover la práctica, enseñanza y difusión de la *public history* entre el público en general, pero con un especial énfasis en el ámbito de la educación. Otro aspecto importante de este proyecto es que busca introducir las humanidades digitales en la enseñanza a través del uso de nuevas técnicas y tecnologías, junto con el uso de la historia oral y los archivos históricos.¹⁶⁴

¹⁶¹ Associazione Italiana di Public History, “AIPH – Associazione Italiana di Public History”, *Associazione Italiana di Public History* (blog), consultado el 28 de septiembre de 2019, <https://aiph.hypotheses.org/>, *op. cit.*

¹⁶² Laboratorio de Historia Pública y Universidad Torcuato Di Tella, “LabHisPub | Universidad Torcuato Di Tella”, consultado el 28 de septiembre de 2019, *op. cit.*, https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=15440&id_item_menu=26286.

¹⁶³ *Cfr.* London Centre for Public History and Heritage, Royal Holloway, y University of London, “London Centre for Public History”, consultado el 28 de septiembre de 2019, <https://www.londoncphh.org/>.

¹⁶⁴ *Cfr.* Center for Public History + Digital Humanities y Cleveland State University, “Center for Public History + Digital Humanities at Cleveland State University”, Center for Public History + Digital

Australian Centre for Public History (ACPH). Este centro fue establecido en 1998 por la Universidad Tecnológica de Sídney, Australia. A partir del lema “la historia está en todas partes” buscan acercar el ejercicio del historiador a la sociedad, en donde la investigación histórica debería de hacerse en público y con las comunidades. El ACPH cuenta con una revista de código abierto y una página web con un sinfín de materiales para aquellos educadores que quieran acercar la *public history* a sus alumnos.¹⁶⁵

Aus den Akten auf die Bühne. (AAB). “Historia fuera de los archivos” es un proyecto que nació en el año 2007 y cuenta con el apoyo de la Universidad de Bremen, a través del Instituto de Historia y la Compañía de Actores de Shakespeare de Bremen. Este proyecto tiene como objetivo hacer que los archivos hablen a través de lecturas escénicas. Estas lecturas no son contextualizadas, pues el objetivo es presentar los documentos sin explicaciones, comentario o interpretaciones. En el montaje de estas lecturas participan estudiantes de historia y actuación, así como historiadores profesionales y dramaturgos. El proyecto tiene un alcance nacional y de forma paralela se llevan a cabo seminarios, talleres y conferencias.¹⁶⁶

Los anteriores ejemplos son una pequeña muestra de la gran cantidad de proyectos asociados a la *public history* o historia pública que hay a nivel global. En general casi todos persiguen objetivos o fines parecidos. A continuación, enumero las coincidencias:

1. La mayoría de los proyectos han surgido los últimos 3 lustros, salvo en el caso del ACPH que se estableció en el año de 1998.
2. Como objetivo principal de casi todos estos proyectos y organizaciones (me atrevería decir que de todos) es el marcado esfuerzo a la difusión y

Humanities at Cleveland State University, consultado el 28 de septiembre de 2019, <https://csudigitalhumanities.org/>.

¹⁶⁵ Cfr. University of Technology Sydney, “Australian Centre for Public History”, consultado el 28 de septiembre de 2019, <https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/our-research/australian-centre-public-history>.

¹⁶⁶ Cfr. Eva Schöck-Quinteros, Nils Steffen, y Universidad de Bremen, “Aus den Akten auf die Bühne”, *Aus den Akten auf die Bühne* (blog), consultado el 28 de septiembre de 2019, <https://www.sprechende-akten.de/>.

divulgación de la historia, particularmente de lo que llaman *public history* o historia pública.

3. El interés de ampliar la divulgación y difusión de la historia a públicos más amplios.
4. La construcción de redes nacionales e internaciones para articular a otras organizaciones dedicadas a la *public history* o historia pública.
5. La organización de congresos, seminarios y cursos orientados a extender y dar a conocer el trabajo del historiador público.
6. El peso o preponderancia que se le otorga a la historia oral, a la memoria y a la construcción de patrimonio.
7. La incorporación de las historias de las comunidades locales y regionales en una historia más amplia y la importancia de lo glocal o de una “nueva historia desde abajo” que otorgue capacidades autodescriptivas y auto-narrativas a las comunidades.
8. La importancia que le dan a las tecnologías digitales y la generación y distribución de contenido con una lógica de multiplataforma (impreso, radio, televisión, multimedia, videojuegos, aplicaciones) para generar una mayor inmersión de la experiencia del público.
9. Un interés por temáticas contemporáneas (género, minorías, derechos humanos, ecología, vida cotidiana, tecnología, etc.), así como de la historia del tiempo presente.
10. La gran mayoría pugna por tener una incidencia en la sociedad o comunidad a través de tres elementos: incidencia en los medios de comunicación, gestión de museos y/o lugares de la memoria (parques, monumentos, archivos, etc.) e incidencia en la enseñanza de la historia a través de la generación de contenido, material de apoyo al docente, capacitación a los profesores y asesoría en la conformación de los planes de estudio escolares.

Análisis de contenido histórico de la denominación *The Public History* o historia pública.

El primer ejemplo se extrajo de un artículo llamado *Two South African Case Studies* de Rob Siebörger¹⁶⁷ y trata de un estudio de caso de cómo los docentes, alumnos y en general el sistema educativo en Sudáfrica se han enfrentado a las narrativas provenientes de la *public history*, particularmente en la época postapartheid a través de 2 ejemplos: *The Great Trek*¹⁶⁸ y el caso de la Isla Robben.¹⁶⁹ En ambos ejemplos el autor menciona cómo estos acontecimientos marcaron la “memoria colectiva sudafricana”, de tal forma que, mientras *The Great Trek* se convirtió en la base de esa memoria a partir de su inclusión en prácticamente todos los cursos de historia sudafricanos desde 1930 hasta la actualidad, el caso de la Isla Robben ha pasado desapercibido tanto para la “memoria colectiva sudafricana” como para la curricular escolar. En palabras de Siebörger “*The Great Trek* se convirtió en la narrativa que absorbió a todos los demás [temas históricos] en el plan de estudios de historia durante la época del apartheid. La historia para muchos fue solo la caminata y les gustó o la odiaron”.¹⁷⁰ Esta narrativa única dominante que describe el autor fue no solamente casual, sino que operó bajo una lógica en donde se tenía que hacer énfasis en la génesis de la nación sudafricana frente a las diversas disputas que tuvo este país con la Gran Bretaña desde el siglo XIX. La anterior situación, explica Siebörger, también coadyuvó a que *The Great Trek* fuese revisada en todos los años de la escuela, desde la primaria hasta el bachillerato bajo un esquema,

¹⁶⁷ Rob Siebörger, “Public History and the School Curriculum: Two South African Case Studies”, en *Public history and school: international perspectives*, ed. Marko Demantowsky (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018), 41–54. Este artículo forma parte de una reciente publicación editada por Marko Demantowsky y que trata de recoger las perspectivas internacionales de la Public History, su incidencia, desempeño y desafíos que enfrenta en la escuela.

¹⁶⁸ *The Great Trek* o Gran Caminata, se le conoce así a la migración multitudinaria que hicieron los colonos agricultores de Ciudad del Cabo hacia el norte para fundar la República de Transval y el Natal entre 1834 y 1837. La Gran Caminata fue considerada, hasta antes del apartheid como un hecho fundacional de la nación sudafricana.

¹⁶⁹ El caso de la Isla de Robben hace referencia a la isla del mismo nombre localizada frente a las costa de Ciudad del Cabo y que durante la segunda parte del siglo XX fue utilizada como prisión para políticos negros, el más prominente de ellos fue Nelson Mandela.

¹⁷⁰ La traducción del inglés es propia: “The Great Trek became the narrative that absorbed all others in the apartheid history curriculum. History for many was only the trek and they either liked it or hated it”. Siebörger, “Public History and the School Curriculum: Two South African Case Studies”, 47.

narrativa e imágenes similares. Mientras tanto el caso de la Isla Robben a pesar de que gozó de gran “popularidad” en los años posteriores a la caída del apartheid, incluso en la antigua cárcel se montó un museo y hoy en día la isla es punto de visita constante de los habitantes del Cabo, en la actualidad en ningún temario escolar hay un viso sobre el tema.

A partir de la situación anterior, Siebörger propone una inclusión de este tema en el currículo escolar, pero en una correlación directa con *The Great Trek*, ambos bajo una temática que desarrolle la historia del apartheid. El ejemplo que el autor proporciona se especifica en el tema de octavo grado “Mundos cambiantes: industrialización”, el cual comienza con la revolución industrial en Gran Bretaña, pasa a la industrialización en Sudáfrica, luego al azúcar y la mano de obra en Natal y finalmente a los primeros movimientos sindicales, sin embargo, acusa Siebörger, el caso de la isla Robben no aparece en ningún lado del temario, cosa que podría cambiar cuando dentro del tema “Apartheid en Sudáfrica: represión y lucha”, puede introducirse

[...] una narrativa de la experiencia de la represión para aquellos dentro del país y los exiliados, y de los líderes que habían sido encarcelados y los que estaban afuera. Otros sitios de patrimonio como el Old Fort y Constitution Hill en Johannesburgo y el Distrito Seis en Ciudad del Cabo, que también son íconos de la historia pública, podrían incluirse en narraciones similares de documentos curriculares. La accesibilidad para los estudiantes ha sido una razón por la cual los planes de estudio (aunque no siempre los libros de texto) no han incluido sitios como Robben Island, una razón que ha perdido mucha relevancia desde que las experiencias virtuales en Internet han sido posibles. Por el contrario, Robben Island puede considerarse como una historia elitista, ya que solo los ricos de Ciudad del Cabo pueden permitirse el viaje a la isla y solo los muy ricos del resto del país que probablemente hagan viajes escolares a Ciudad del Cabo. La historia de prisión política de Robben Island es, sin embargo, ricamente documentado por las memorias de ex presos y hay mucho margen para investigaciones basadas en la fuente, tareas y proyectos de trabajo.¹⁷¹

La justificación que el autor proporciona para la incorporación de su propuesta es la siguiente:

El plan de estudios de historia de Sudáfrica no tiene muchos ejemplos de grupos de personas como esta. Los esclavos, por ejemplo, a menudo no tienen nombre, o sus

¹⁷¹ La traducción del inglés es propia. Para ver el ejemplo complete ir a Anexos. Siebörger, 52.

nombres no permiten rastrear su historia. Del mismo modo, los muchos que lucharon contra los británicos y afrikaners en las guerras de despojo en el siglo XIX, o dejaron sus hogares para trabajar en las minas de Witwatersrand. El caso de Robben Island presenta la oportunidad de estudiar las historias de personas que no estaban en el rango superior de líderes y de ir más allá de un enfoque en el sitio, la historia a la biografía y la acción política y social. Es por esta razón, un recurso mucho más rico que el primer estudio de caso.¹⁷²

Ahora, por medio de los elementos básicos que propuse para identificar si un contenido histórico es sustancioso o no, analizaré el material que observe.

¿Se observa una organización de la información a partir de un orden cronológico que haga una distinción temporal clara? Sí, la organización de la información está en función de un orden cronológico, su propuesta hace una distinción temporal clara, si bien no está plenamente desarrollada, pues se trata de un esbozo, si hay elementos para decir que la información cumple con este criterio.

¿Se observa una interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración? Sí, de hecho, me parece que Siebörger establece desde un principio el carácter narrativo de su trabajo y así se refleja en la forma en cómo explica las fuentes de información. Aunque faltaría ver cómo el autor desarrolla el argumento que esboza en este ejercicio.

¿Se observa que la exposición o declaración de los patrones de interpretación cambia al paso del tiempo? Sí, hay una narrativa en ese sentido, no solamente con el cambio del significado que tuvo de *The Great Trek* en los años treinta y cuarenta del siglo pasado y la modificación de esos patrones a la luz de la historiografía más reciente, sino también del caso de la Isla de Robben.

En resumen, el contenido histórico de esta ejemplo sí es sustancioso, aunque habría que considerar que se trata de solamente una propuesta.

El segundo ejemplo se tomó de un artículo que aparece en la revista *The Public Historian*, que es el principal órgano de difusión y divulgación de *The National Council on Public History* (NCPH). El artículo se titula "Public History and Liberal

¹⁷² Siebörger, 52.

Learning: Making the Case for the Undergraduate Practicum Experience”¹⁷³ de Elizabeth Belanger y se trata de un caso de estudio que se dio en el marco de un proyecto colaborativo de *public history* entre una pequeña institución de pregrado en artes liberales (Stonehill College) y una agencia comunitaria de servicios sociales. El proyecto del que reporta Belanger se llevó a cabo en la ciudad de Brockton en Massachusetts, Estados Unidos, hogar de Stonehill College y tuvo una duración de 3 años. En el proyecto participaron alumnos de pregrado de Stonehill College y adolescentes de la ciudad de Brockton de origen caboverdiano. El proyecto se llamó SCUTA por sus siglas en inglés de *Stonehill and Cape Verdean Teens United through the Arts* (en español sería Stonehill y los adolescentes caboverdianos unidos a través de las artes)¹⁷⁴.

Entre los desafíos y retos que la autora destaca fue el diseño de estrategias para que cada una de las comunidades conociera la historia de la comunidad de Brockton y la importante comunidad de Cabo Verde que reside en la ciudad, para cuyo fin tuvo que recurrir a historiadores especialistas, proyección de películas, investigaciones bibliográficas y a la elaboración de un proyecto de historia oral que recogiese la vida y la memoria de la comunidad.

Posteriormente, menciona la autora, se decidió montar una instalación que condujera y mostrara los trabajos que los involucrados produjeron durante el proyecto.¹⁷⁵ La siguiente etapa consistió en remozar partes del vecindario a partir de las historias orales que se recogieron. En esta etapa Belanger apunta que empezaron a obtener evidencia de cómo los participantes empezaban a tener un aprendizaje significativo a partir de sus experiencias, preguntas y comentarios como los siguientes, la autora los pone como evidencia:

¹⁷³ El título del artículo se puede traducir al español como “Historia pública y Aprendizaje Liberal: elaboración de un caso para la experiencia práctica en estudiantes de pregrado”. Elizabeth Belanger, “Report from the Field: Teaching Public History through Community Collaboration Public History and Liberal Learning: Making the Case for the Undergraduate Practicum Experience”, *The Public Historian* 34, núm. 4 (2012): 30–51, https://www.jstor.org/stable/pdf/10.1525/tph.2012.34.4.30.pdf?ab_segments=0%252Fbasic_SYC-5187%252Fcontrol&refreqid=excelsior%3A90b8092b30c51bb84b075f4ffc7f452e.

¹⁷⁴ Además "sacuta" significa "escuchar" en el nativo idioma *kriol* caboverdiano.

¹⁷⁵ La exposición estuvo dividida en 3 partes. Ver Anexos.

Un estudiante señaló: "Lo que me asusta es la idea de representar o contar la historia de toda la comunidad a través de un conjunto muy limitado de ojos ... la política de perder ciertas voces, etc..." Otro comentó sobre la importancia de encontrar "formas de asignar autoridad, propiedad y voz a los adolescentes". A medida que se desarrolló el proyecto, los estudiantes se preguntaron: "¿Quiénes somos nosotros como estudiantes de Stonehill College para hablar sobre la experiencia caboverdiana? ¿Cómo tendrá en cuenta la división generacional? ¿Qué podemos hacer para evitar una sola voz? También "estaban preocupados de que nuestras voces terminaran con las voces de nuestros socios de la comunidad".¹⁷⁶

Ahora, por medio de los elementos básicos que propuse para identificar si un contenido histórico es sustancioso o no, analizaré el material que observe de este texto.

¿Se observa una organización de la información a partir de un orden cronológico que haga una distinción temporal clara? Sí, la organización de la información está en función de un orden cronológico, su propuesta hace una distinción temporal clara, si bien se trata de un reporte que no ofrece pormenores del contenido, pero por los elementos que incluye, como la asesoría de especialistas, la investigación documental, se infiere que sí.

¿Se observa una interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración? Sí, considero que a partir de lo que recupera en su informe, las fuentes de información son explicadas e interpretadas a partir de especialistas.

¿Se observa que la exposición o declaración de los patrones de interpretación cambia al paso del tiempo? No, o por lo menos no se hacen evidentes, sin embargo, a partir de los comentarios que recoge de los participantes parece ser que sí lo hubo, pero considero que no hay una declaración como tal.

En resumen, el contenido histórico de esta ejemplo en parte es sustancioso, aunque habría que considerar la apuesta está en la interacción entre los sujetos que

¹⁷⁶ La traducción del inglés es mía. Para ver la original ir a Anexos. Belanger, "Report from the Field: Teaching Public History through Community Collaboration Public History and Liberal Learning: Making the Case for the Undergraduate Practicum Experience", 38.

participan en el proyecto, de ahí quizá que se muestren deficiencias en el último punto.

En conclusión, se puede decir, en general, que dentro de la historia pública o *public history* la historia que se enseña tiene relevancia en función de la forma en cómo se comunica, transmite y produce interacciones con su receptor. Se puede decir que la historia pública le otorga a su público (sea estudiante o no) un papel relevante de ahí que la difusión y divulgación del contenido histórico prevalezca por encima de la generación de una propuesta historiográfica particular. Sin embargo, siendo la historia pública una especie de concepto “paraguas” (estratégicamente nombrado de esa forma) que convoca a una heterogeneidad de actores hace que coexistan bajo una misma denominación distintas propuestas historiográficas. Por ejemplo, la asociación italiana AIPH tiene un fuerte componente de la historia oral y de la tradición historiográfica a la que esta se suscribe. Mientras que *Public History Weekly* mantiene un constante e intenso debate teórico producto de la mayoría de los que ahí participan tienen una filiación con el trabajo de Jörn Rüsen, quien a su vez en sus escritos tiene una marcada filiación habermasiana. Por su parte, la norteamericana NCPH trabaja de forma muy cercana con la historia escolar y la construcción de propuestas para apuntalar la divulgación de la historia hacia el norteamericano común. Casi me atrevería a decir, que la historia pública es un conglomerado de propuestas -a veces divergentes- que buscan colocar dentro de la agenda pública (local, regional y global) temas de interés contemporáneo con contenido histórico, casi siempre ligado a una reconciliación o denuncia histórica. Para dicho fin emplean 4 plataformas para distribuir el contenido histórico: la divulgación (entendida como la acción de acercar el contenido que se genera en la academia al público no especializado), la difusión (entendida como la acción de construir puentes entre los especialistas que conforman las redes de la historia pública), el entretenimiento (entendido como la acción de producir material para consumo desde el punto de vista del tiempo libre u ocio) y la historia escolar (entendida como aquella que va encaminada a formar parte de los currículos escolares, museos, materiales didácticos; ya sea en la educación formal como en la informal).

En lo que respecta al interés de esta investigación, para el caso de la “historia que se enseña”, el contenido histórico que propone la historia pública no es propiamente una novedad, ya que, como anteriormente he mencionado, el interés de la historia pública radica en la forma en cómo se presenta el contenido y las interacciones que producen en el público, por lo tanto, el contenido histórico deja de ser relevante en la mayoría de los trabajos ya que se el estudiante se convierte solo en un consumidor de historia pública. Este hecho no es algo que la historia pública provoque, más bien considero que se trata de un indicativo de que el ámbito escuela-educación se están diluyendo y los huecos que se van generando están siendo copados por el entretenimiento, de ahí que cada día sea más difícil que los estudiantes distingan entre contenido de entrenamiento y disciplinar.

Capítulo 4. La historia digital.

4.1. ¿Por qué la historia digital?

En este capítulo abordaré la denominación conocida como historia digital y algunas de sus propuestas que esta corriente ha elaborado alrededor de la historia que se enseña. Primero hare una breve exposición de sobre la denominación “historia digital”, aportando algunas definiciones que pude identificar. Posteriormente expondré las razones por las que considero pertinente incluir en esta investigación a la historia digital. Y finalmente haré una breve exploración de algunas de las propuestas que logré identificar sobre la historia que se enseña que desde la historia digital se han confeccionado.

La historia digital según Anacleto Pons es una postura del historiador por tratar de pensar y emplear nuevos modelos interpretativos a través de las especificaciones del mundo digital y el pensamiento computacional.¹⁷⁷ En otras palabras, se trata de un giro en donde no solamente se utilicen los dispositivos digitales sean un medio de apoyo en la investigación, sino que se piense o articule el trabajo de la investigación desde una lógica digital. Ahondando más en la explicación y utilizando un ejemplo, la propuesta de la historia digital es que los historiadores no solamente se valgan de una computadora o un programa computacional como artificio para procesar textos, generar bases de datos, digitalizar material o buscar información en la red; se trata de que a partir de la tecnología digital los historiadores puedan construir o pensar desde la lo digital un problema histórico. Ejemplo de esto último sería la exploración y búsqueda de documentos e información remota de grupos bases de datos o de repositorios.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Cfr. Anacleto Pons, “El pasado fue analógico, el futuro es digital. Nuevas formas de escritura histórica.”, ed. Anacleto Pons y Matilde Eiroa, *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. 2, núm. 110 (2018): 38, http://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/110-1-ayer110_HistDigital_APons_MEiroa.pdf.

¹⁷⁸ Un ejemplo es el proyecto *Janus*, el cual surgió en el año 2002 con el objetivo de ser el único punto de entrada en línea a la red de catálogos, archivos y manuscritos que se encuentran en todo Cambridge, la cual se sigue ampliando día a día. *Janus*, “Janus: Janus Home Page”, Repositorio digital, Janus Home Page, consultado el 28 de julio de 2019, <https://janus.lib.cam.ac.uk/db/node.xsp?id=Webpages/Public>.

Dicho lo anterior, procederé a enunciar las razones por las que decidí incluir en este trabajo de investigación a la historia digital.

La primera de ellas obedece a un asunto de parentesco que hay entre la *public history* y la historia digital, afinidad que fui encontrando al ir investigando el campo de la *public history*.¹⁷⁹ Esta relación de aproximación se expresa en: antecedentes, diagnóstico, problematización, campo de acción y proyectos en común. En ese sentido Bergstrom, Bryans, Camarillo, entre otros, señalan que en tanto que para la historia pública el mensaje y el medio son de suma importancia, la historia digital, y las herramientas comunicativas que esta ofrece (virtualización del trabajo a distancia, reducción de costos, incorporación de tecnologías digitales que facilitan la investigación, digitalización de publicaciones, etc.), proporcionan nuevas plataformas y formas para hacer llegar el mensaje de la historia pública a un público más amplio.¹⁸⁰ Ejemplo de lo anterior es la gran cantidad de artículos que hay en las publicaciones de organizaciones especializadas en historia pública sobre historia digital como los de la NCPH y de la FIHP, cuestión que también existe en la historia digital, en donde sitios como la *Digital Humanities Now* (DHNNow),¹⁸¹ CLIONAUTA y el propio *Roy Rosenzweig Center for History and New Media* dedican gran material a la historia pública, de hecho en 2015 el NCPH otorgó el Premio a la Historia

¹⁷⁹ Parentesco que también señala Anacleto Pons quien señala que dicha relación se finca en el llamado que hacen la historia digital y la historia pública hacia la construcción de diálogo con otras disciplinas, saberes y públicos. Cfr. Anacleto Pons, "La historia digital y la 'historia pública'", Billet, CLIONAUTA: Blog de Historia, consultado el 6 de septiembre de 2019, <https://clionauta.hypotheses.org/3558>.

¹⁸⁰ Cfr. Randolph Bergstrom, "The Medium is One Message", *The Public Historian* 36, núm. 4 (noviembre de 2014): 5–7, <https://doi.org/10.1525/tph.2014.36.4.5>; William Bryans et al., "Roundtable: Imagining the Digital Future of The Public Historian." 35, núm. 1 (febrero de 2013): 8–27, https://www.jstor.org/stable/10.1525/tph.2013.35.1.8?seq=1#metadata_info_tab_contents.

¹⁸¹ "DHNNow es un experimento en prácticas contemporáneas de comunicación académica y un estudio de caso crítico para *Press Forward*, un proyecto de investigación en el Centro Roy Rosenzweig de Historia y Nuevos Medios en la Universidad George Mason. Nuestro objetivo es alentar a los académicos a compartir su investigación y experiencia adquirida en la web abierta. Específicamente, estamos desarrollando metodologías y tecnologías para facilitar la agregación y la curación de la literatura gris: trabajos académicos que incluyen libros blancos, presentaciones, informes de investigación, ensayos y otros géneros de trabajo que de otro modo no tendrían un lugar formal para la publicación" Presentación del proyecto. Centro Roy Rosenzweig de Historia y Nuevos Medios y la Universidad George Mason, "Digital Humanities Now", Digital Humanities Now, s/f, <https://digitalhumanitiesnow.org>.

Pública Excepcional a un proyecto desarrollado de historia digital llamado Historias del *National Mall*.¹⁸²

Otra razón fue que al ir leyendo todos estos materiales que consulté a lo largo de esta investigación y las referencias a la historia digital que me encontraba, inferí que la historia digital puede o podría tener implicaciones en la forma en cómo pensamos la historia, el trabajo historiográfico e incluso en la manera en que podría producirse contenido para la enseñanza de la historia. Esta idea se consolidó cuando tuve la oportunidad de asistir a un curso de Humanidades Digitales e Historia Digital, impartido por el Dr. Jaime Humberto Borja G. en la Universidad Iberoamericana en el verano del 2019, fue en ese momento en donde pude constatar del amplio espectro que cubre la historia digital.

4.2 Los orígenes de la denominación de la historia digital.

En un artículo que data del año 2002, John K. Lee definía a la historia digital de la siguiente forma:

La historia digital es el estudio del pasado utilizando una variedad de textos, imágenes y artefactos primarios reproducidos electrónicamente, así como las narraciones, relatos o presentaciones históricas construidas que resultan de la investigación histórica digital. Los recursos históricos digitales generalmente se almacenan como colecciones electrónicas en formatos que facilitan su uso en la World Wide Web.¹⁸³

Agrego esta cita porque pareciera que la historia digital es producto, casi de forma ineludible, de la aparición de la internet. Sin embargo, explorando un poco más a fondo algunos textos que hablan de cómo se fue gestando esta propuesta, más bien se habla de que la emergencia de la historia digital está acompañada de dos

¹⁸² Para ver la información complete de la nota ir a Anexos. Roy Rosenzweig Center for History and New Media at George Mason University, "Histories of the National Mall Wins Outstanding Public History Award", *News* (blog), el 2 de diciembre de 2015, <https://rrchnm.org/news/histories-of-the-national-mall-named-outstanding-public-history-project/>.

¹⁸³ La traducción es mía. En inglés: Digital history is the study of the past using a variety of electronically reproduced primary source texts, images, and artifacts as well as the constructed historical narratives, accounts, or presentations that result from digital historical inquiry. Digital historical resources are typically stored as electronic collections in formats that facilitate their use on the World Wide Web. John K. Lee, "Digital History in the History/Social Studies Classroom", ed. Society for History Education, *The History Teacher* 35, núm. 4 (agosto de 2002): *op. cit.* pp. 504 y 505, <https://www.jstor.org/stable/1512472>.

procesos paralelos: uno de ellos evidentemente sería el proceso tecnológico y el otro un reposicionamiento de un segmento de académicos anclados en la tradición conocida como “humanidades” que hacia los años noventa se llamó “humanidades digitales”, principalmente desde la literatura y posteriormente desde los departamentos universitarios de los estudios culturales. Me concentraré en el segundo ya que considero que este incluye al primer proceso.

A decir de los trabajos publicados en el año 2012, *Digital Humanities* y de otro documento que salió a la luz a través de la red, titulado *The Digital Humanities Manifesto 2.0*, hacia los años setenta y ochenta del siglo XX hubo un punto de quiebre en la relación entre la generación de contenido y el uso de documentos organizados, archivados y producidos por herramientas no analógicas. Quiebre que, a decir de los autores de las dos anteriores obras, modificó la forma en cómo se concebía la relación entre hombre-información, añadiendo un nuevo elemento, el de la máquina. Esta nueva relación coincidió, según los autores de ambas obras, con la consolidación de los movimientos contraculturales de los años sesenta a través de la apertura de nuevos campos disciplinares como los estudios de género, los estudios LGBTQ, los estudios étnicos, los estudios culturales y la literatura posmoderna. Estos nuevos campos disciplinares, que emergieron dentro de un contexto histórico en donde estaba puesta en duda el estatus académico de la llamada “torre de marfil”, vieron a la relación hombre-información-máquina como un fenómeno a investigar más allá de la correspondencia convencional en donde el hombre controla a la máquina, sino observar esta relación desde un punto en donde el hombre podría sujetarse a la máquina no solamente en el plano material, incluso en la parte cognitiva. Esto permitió, según Burdick, constituir relaciones menos coercitivas o alejadas del *mainstream* académico que, además, abonaran a una “democratización” del conocimiento.¹⁸⁴

¹⁸⁴ Por el otro lado, también desde estos nuevos campos disciplinares se comenzó a tematizar de forma crítica la relación hombre-información-máquina. Tal es el caso de la literatura, por ejemplo, el *cyberpunk* discute las implicaciones de la relación entre hombre y máquina y cómo la humanidad puede ser dominada por un sistema computacional. Dos ejemplos ampliamente conocidos, la novela *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* (1968) de Philip Kindred Dick y en el cine *Minority Report* (2002) dirigida por Steven Spielberg, basada en un relato corto de Philip K. Dick.

Ambos textos aluden que este proceso significó algo parecido con lo que ocurrió con la imprenta en el siglo XV, cuando le quitó el monopolio del conocimiento a la iglesia y posibilitó la construcción de nuevas redes del saber.¹⁸⁵ Dentro de este movimiento, de las humanidades digitales, es que hace su aparición la historia digital como un mecanismo que permita una interacción más relevante entre la historia, la información y la máquina. En ese sentido la definición que había aportado John K. Lee en el año de 2002 queda desactualizada seis años después, para dar paso a la siguiente:

La historia digital puede ser entendida como una propuesta para el examen y la representación del pasado que trabaja con las nuevas tecnologías comunicativas del ordenador, de internet y de los sistemas de software. Por un lado, la historia digital es un espacio abierto de producción y comunicación académicas, que abarca el desarrollo de nuevos materiales didácticos y las recopilaciones de datos con fines de estudio. Por otro, se trata de un enfoque metodológico enmarcado por el poder hipertextual de estas tecnologías para hacer, definir, consultar y anotar asociaciones en el registro humano del pasado. Hacer historia digital, pues, consiste sin duda en digitalizar el pasado, pero es mucho más que eso. Es crear un marco a través de la tecnología para que la gente experimente, lea y siga un razonamiento sobre un problema histórico.¹⁸⁶

Con lo anterior quiero hacer notar que el surgimiento de la historia digital acontece dentro de un movimiento llamado “humanidades digitales” que toma en un primer momento la bandera de la utilización de las herramientas informáticas-digitales, misma que al paso del tiempo se va haciendo cada vez más y más importante, al punto de que para el 2008 se busca incorporar a la metodología de las humanidades digitales una lógica proveniente de la informática. Posteriormente, tanto a las humanidades digitales, como a la historia digital, también hacen suya la multidisciplinariedad, los temas asociados a los marginados y excluidos y finalmente la difusión del conocimiento a través de las ideas de “democratización” y del “libre

¹⁸⁵ Cfr. Anne Burdick et al., *Digital Humanities* (Cambridge y Londres: The MIT Press, 2012); Cfr. Digital Humanities & Media Studies de la Universidad de California, “The Digital Humanities Manifiesto 2.0”, 2012, http://humanitiesblast.com/manifiesto/Manifiesto_V2.pdf.

¹⁸⁶ Esta cita es ofrecida por William G. Thomas III en el marco del debate promovido por The Journal of American History en 2008 (“Interchange: The Promise of Digital History”). Recuperado de Anaclet Pons y Matilde Eiroa, eds., “Introducción. Historia Digital: Una apuesta del siglo XXI.”, *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. 2, núm. 110 (2018): 17, http://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/110-0-ayer110_HistDigital_APons_MEiroa_0.pdf.

acceso” de la información. Es en este punto que la historia digital se interesa en la divulgación y educación, es decir, en la conjugación que he venido trabajando: la historia que se enseña/la enseñanza de la historia.¹⁸⁷

Como se ha visto, los antecedentes de la historia digital están muy cercanos a la historia pública o *public history*. Para ambas corrientes es muy importante la divulgación del contenido histórico a través de la idea de la “democratización” del saber, así mismo operan prácticamente desde temas semejantes y también hacen un llamado a la multidisciplinariedad. El otro punto en común es la forma en cómo la historia pública elabora una propuesta a partir de un diagnóstico y que a continuación expondré.

Para la historia digital, según Gallini y Noiret (2011), Internet no cuestiona a la historia, sino incide en la manera de pensar el pasado y la forma en comunicar los conocimientos sobre el mismo pasado. Regularmente esta comunicación se hace en 3 sentidos:

- 1) La evidencia hace notar la naturaleza comunicativa de la historia. La evidencia como dispositivo comunicativo que conecta el presente con el pasado. Con el internet la evidencia se desdibuja, pues el objeto puede ser digitalizado y la materialidad de la huella se desvanece. La huella está, pero se trata de su representación digital.
- 2) Afectación de los modos y los tiempos de la investigación en el sentido de que el acto de investigar ha sido modificado por las herramientas que proporcionan el internet, ahora es posible hacer rastreo de contenido en minutos que antes tomaba años.
- 3) El internet desdibuja y rediseña las figuras del lector y del autor. A partir de la Web 2.0 el lector desaparece para tomar un rol activo y convertirse en un agente que interactúa con el contenido de tal forma que éste ya no se presente como un producto acabado, sino como algo en permanente construcción.

¹⁸⁷ Kelly, *Teaching History in the Digital Age*.

Según Gallini y Noiret, lo anterior opera para que estas nuevas prácticas sociales cambien el sentido de lo que tradicionalmente había sido el acto comunicativo de la lectura. Pues se pasa de una lectura axial a una reticular.¹⁸⁸ En otras palabras, una estructura axial es aquella que funciona bajo una estructura más o menos rígida, permite tener a todas sus partes unidas y funcionales bajo un sentido. Un ejemplo de este tipo de estructura sería el esqueleto humano. En el caso de la lectura axial, esta sería aquella que necesita de un argumento que la una de principio a fin, además de que, para encontrar el sentido de toda la lectura, es necesario, precisamente, leer todo el argumento. En cambio, la estructura reticular es aquella que sus partes son componentes de un todo pero que no están interconectadas, cada unidad permanece aislada, forma parte de una estructura, pero solo alrededor del eje. En este caso la lectura reticular es aquella que puede hacerse a partir de unidades o pequeños fragmentos y que no necesitan de un sentido argumentativo que los unifique, por lo tanto, no es necesario hacer una lectura total de un texto.

Lo anterior genera aspectos problemáticos que desde la historia digital se han planteado, muchos de los cuales están asociados con la conjugación de la historia que se enseña/enseñanza de la historia y que a continuación enuncio.

- La revolución tecnológica de la “era digital”, a partir de 1980, ha desdibujado a la idea de “sociedades” y “civilizaciones” culturalmente definidas para dar paso a híbridos que funcionan bajo esquemas en donde no funciona la idea moderna de la nación o clase social. Se habla de comunidades digitales o colectivos que se agrupan a partir de intereses concretos y contingentes. Esto es un reto para la educación tradicional y por consiguiente para la historia que se enseña anclada a mostrar un contenido que busca construir una identidad nacional.
- La aparición de la idea de cultura digital que ha dado pie a una atomización de los centros tradicionales generadores y transmisores de saber y por lo tanto de sentido. Lo anterior configura el advenimiento de sujetos socialmente

¹⁸⁸ Cfr. Stefania Gallini y Serge Noiret, “La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al Dossier Historia Digital”, *Historia Crítica No.40*, núm. 43 (abril de 2011): 16–37, <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.03>.

fortalecidos que no se siente identificados a un modelo tradicional de sociedad. Aquí el desafío para la historia que se enseña es que la historia, ya sea nacionalista o no, deja de ser relevante para el sujeto, pues esta es sustituida por la conectividad que suponen las redes sociales.

- La transformación de las relaciones sociales a partir de un nuevo orden social basado en los datos. La historia, arcón que explica el origen y desarrollo del orden social no ofrece referentes en el pasado para explicar la forma en cómo funcionan las relaciones sociales.
- Los problemas de la desmaterialización y la entronización de la cultura de lo virtual que hace probable o posible una desaparición de los medios físicos.

Las anteriores problemáticas que pude identificar que se plantea la historia digital con respecto al diagnóstico que elabora, pueden ser resueltos por diferentes artilugios digitales que no son específicos de la historia digital, sino que ésta los incorpora y que a continuación explicaré aquellos, que, en mi consideración, están más ligados a la enseñanza de la historia.

La generación de textos mediados o hipervinculados que no obedezcan a un linealidad. Es decir, se busca que los textos puedan tener referencias a otros sitios en internet. De tal forma que el lector pueda ir “navegando” de una forma no lineal entre un océano de documentos interconectados, se trata de una red en donde no existe un final o un inicio. De ahí que un recurso muy popular que ha servido para crear secuencias de aprendizaje basados en la historia digital sea el uso de Wikipedia. Un ejemplo de lo anterior lo propone Blumenthal, quien menciona que el uso de Wikipedia hace que los estudiantes trabajen distintas fuentes de información, les facilita identificar y diferenciar los términos de historia e historiografía, adquieren una mejor idea de lo que es el sesgo y la perspectiva en la historia y contribuyen a aumentar la diversidad de voces o perspectivas de diferentes actores sociales en procesos o acontecimientos históricos en los que tienen una subrepresentación.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Helaine Blumenthal, “Teaching Digital History with Wikipedia”, *WikiEdu* (blog), el 26 de abril de 2017, <https://wikiedu.org/blog/2017/01/26/teaching-digital-history-with-wikipedia/>.

La creación de comunidades digitales que trabajen de forma sincrónica y asincrónica en proyectos conjuntos mediante el uso de plataformas digitales que permita el trabajo colaborativo a distancia. Un ejemplo de este tipo de comunidades que gestionan un proyecto colaborativo es *Hypercities*, el cual se trata de una plataforma digital de investigación y educación que busca explorar y aprender e interactuar con las capas históricas de ciudades. Bajo la idea de que “todas las historias tienen un lugar y que estas historias se vuelven más significativas cuando interactúan e interceptan con otras historias”, *Hypercities* construyó una plataforma digital que permite a los usuarios explorar las “capas históricas” de ciudades como Los Ángeles, Nueva York, Chicago, Roma, Lima, Berlín, Tel Aviv, Teherán, Saigón, Tokio, Shanghái, Seúl en un entorno interactivo.¹⁹⁰

La utilización de hipermedia no solamente para elaborar un escrito, sino para diseñar, gestionar recursos en la red y presentarlos de forma interactiva con los usuarios. Por ejemplo, el Centro de Investigación Digital Interdisciplinaria (CIDR) de la Universidad de Stanford alberga varios proyectos de este tipo como *Kindred Britain*, *Orbis* y *Geography of the Post*.¹⁹¹

Apostar a la “experiencia” como generadora de aprendizaje significativo que movilice saberes y sentires. En tanto que “experiencia”, desde la historia digital, no implica solo la lectura de un texto desde una interfaz digital en donde la participación sensoriomotora solamente se limita a observar y escribir, sino que esta connotación apunta hacia una inmersión sensoriomotora en donde el usuario pueda interactuar con el medio ambiente y no solamente con la máquina, como apunta Turkel.¹⁹² Un par de ejemplos a destacar de este tipo de “experiencia inmersiva” es el proyecto pionero desarrollado por la Universidad de Victoria quien en conjunto con la Universidad Sherbrooke y el Instituto de Educación de la Universidad de Ontario

¹⁹⁰ Todd Presner, “HyperCities: A Case Study for the Future of Scholarly Publishing”, OpenStax CNX, 2010, <https://cnx.org/contents/mWYINQXR@3/HyperCities-A-Case-Study-for-the-Future-of-Scholarly-Publishing>; Todd Presner, David Shepard, y Yoh Kawano, “HyperCities. Thick Mapping in the Digital Humanities”, Repositorio digital, HyperCities. Thick Mapping in the Digital Humanities, s/f, <http://www.hypercities.com/>.

¹⁹¹ Universidad de Stanford, “Projects”, *Projetcs*, s/f, <https://library.stanford.edu/department/cidr/projects>.

¹⁹² Turkel, “Designing Interactive Exhibits”.

llamado "*Great Unsolved Mysteries in Canadian History*", el cual se "lanzó" en el año de 1997 y consta de una variedad de escenarios en donde estudiantes de entre 11 a 18 años pueden "jugar" a ser historiadores mediante el uso de recursos como fotografías, audios, mapas, documentos testimoniales, cartografías, etc. La interacción está mediada por los docentes que también se pueden integrar al "juego" para ir validando las interacción (escrito y notas que van generando los estudiantes) de sus estudiante mediante la ayuda de guías que también proporciona el sitio. Además, la plataforma ofrece "conexiones curriculares" de cada uno de los misterios por edad y grado escolar.¹⁹³ Otro ejemplo, más reciente es *Europeana Classroom*, el cual es un derivado del proyecto de *Europeana*, pero enfocado en educación. Esta sección cuenta con escenarios de aprendizaje, actividades, recursos, aplicaciones y juegos que tienen como principal objetivo la enseñanza de la historia. Además, los escenarios de aprendizaje cuentan con guías para los docentes y están organizados en temas y por grados escolares.¹⁹⁴

Uso de videojuegos que permitan la posibilidad de experimentar escenarios virtuales inspirados en el pasado e interactuar con ellos a través de toma de decisiones que lleven a infinidad de conclusiones. Aquí agrego un par de ejemplos de videojuegos históricos que la pretensión desarrollar algún tipo aprendizaje histórico.

- A) *Mission US: A Cheyenne Odyssey* es un videojuego gratuito en línea que ha ganado varios premios en los Estados Unidos (*entre ellos el Games for Change Festival 2014 Winner: Most Significant Impact*) y que busca sumergir a los usuarios (más de 10 años) en el impacto que tuvo la expansión de los Estados Unidos hacia el oeste del continente. Los jugadores, a través del personaje de joven cheyenne llamado *Little Fox*, van cumpliendo misiones en donde van enfrentando las consecuencias de sus decisiones en una serie de escenarios que los introduce al mundo de las poblaciones indígenas entre

¹⁹³ Universidad de Victoria, "Great Unsolved Mysteries in Canadian History", s/f, <https://canadianmysteries.ca/en/index.php>.

¹⁹⁴ Unión Europea, "Europeana Classroom", Repositorio digital, Europeana Classroom, consultado el 28 de julio de 2019, <https://www.europeana.eu/en/europeana-classroom>.

el siglo XIX y el XX. El juego se basa en la vida de Wooden Leg (1858-1940), un cheyenne quien escribió unas memorias sobre su vida en la Grandes Llanuras y el proceso de asimilación forzada que vivieron los indígenas de las grandes planicies norteamericanas. También el juego ofrece una serie de materiales (guías, modelos de instrucción, metas de aprendizaje, recursos extras, asesorías y alineamientos a los planes curriculares) para que los profesores puedan ir acompañando el desempeño de sus estudiantes. Además, los encargados de este proyecto, *Mission Us*: también han desarrollado otros juegos históricos semejantes que se desarrollan en otros momentos históricos de los Estados Unidos.¹⁹⁵



Código QR para ver el tráiler de *A Cheyenne Odyssey*.¹⁹⁶

- B) El segundo ejemplo se trata de *East of the Rockies*, propiamente no se trata de un juego, más bien se trata de una experiencia narrativa interactiva de Realidad Aumentada (RA), la cual fue desarrollada por la productora *Jam3* (EE. UU. Canadá y Uruguay) y auspiciada por la *National Film Board of Canada* y lanzado en el año 2019.¹⁹⁷ Este juego ha ganado varios premios como el “Premio a la Mejor Narrativa de Videojuegos” de la *Canadian Screen Awards* y el del Concurso internacional del programa *Rockie Awards* en la categoría de Arte y Entretenimiento: Contenido Interactivo. La experiencia

¹⁹⁵ THIRTEEN/WNET, “A Cheyenne Odyssey”, Juego en línea, 2013, <https://www.mission-us.org/games/a-cheyenne-odyssey/>; THIRTEEN/WNET, “Misión Us. A Public Media Project.”, Juego en línea, 2020, <https://www.mission-us.org/>.

¹⁹⁶ THIRTEEN/WNET, *Mission US 3: “A Cheyenne Odyssey” Trailer*, mp4, Juegos en línea. (Youtube, 2013), <https://youtu.be/wA0uohSSX1M>.

¹⁹⁷ Este juego en la actualidad solamente está disponible para plataformas iOS y tiene un costo de \$3.99 dls. (2020).

interactiva consiste en seguir la historia de Yuki, una chica de 17 años que, en el contexto de la II Guerra Mundial, fue obligada, junto con su familia, a abandonar su hogar y vivir en un campo de internamiento para japoneses en Canadá. La interacción se da a partir de que el jugador puede explorar cada elemento que se va encontrando en las diferentes escenas de la historia, tal y cómo se documenta en el diario de Yuki. La experiencia interactiva se basa en la novela *Obasan*, de la autora Joy Kawaga, quien vivió una experiencia similar al vivir en uno de los campos de internamiento para japoneses en Canadá. La experiencia narrativa proporciona una guía para que los docentes puedan utilizar este recurso dentro de su clase.¹⁹⁸



Código QR para ver el tráiler de *East of the Rockies*.¹⁹⁹

Estos juegos son solamente 2 ejemplos de una pléyade de juegos educativos históricos activos que hay, sin duda faltaría hacer una búsqueda más amplia para lograr un panorama más amplio.²⁰⁰

Trabajo digital alrededor de varios entornos no necesariamente temáticos como archivos, bibliotecas, imágenes, enciclopedias, museos y exposiciones virtuales, comunidades online, investigación y consulta de bases de datos y repositorios. Nuevamente agrego dos ejemplos. El primero es Europeana, proyecto que surgió

¹⁹⁸ Joy Kogawa, Jam3, y National Film Board of Canada, “East of the Rockies”, 2019, <https://www.eastoftherockies.com/>.

¹⁹⁹ National Film Board of Canada, “Interactives: East of the Rockies”, East of the Rockies, 2019, https://www.nfb.ca/interactive/east_of_the_rockies/#trailerModal.

²⁰⁰ *Games for Change* es una ONG que se encarga, desde el 2004, de apoyar las propuestas de juegos innovadoras que buscan provocar un cambio positivo en el mundo, cada año organiza el G4C Festival en donde reúne y premia a las mejores propuestas. Games for Change, “Games For Change”, 2020, <http://www.gamesforchange.org/>.

en el año de 2008 bajo la iniciativa de un grupo de naciones europeas, pertenecientes a la Unión Europea, preocupadas por la preservación del “patrimonio digital”²⁰¹. El objetivo de dicho proyecto fue constituir un punto de entrada único o nudo que albergara todo el patrimonio cultural de Europa de forma digital. Actualmente Europeana alberga 58 millones de objetos digitales como libros, música, fotografías, arte, etc. Además, Europeana permite realizar búsquedas avanzadas por temas, épocas y regiones geográficas. En la parte educativa y de enseñanza de la historia, Europeana, dado que es una biblioteca digital de libre acceso, permite que estudiantes y docentes de cualquier latitud puedan acceder a sus recursos y a las herramientas (APIs, talleres para docentes, búsquedas refinadas, etc.)²⁰² El segundo ejemplo es *World History Commons*, que se lanzó en 2019 y fue desarrollado por la Universidad George Mason, la Asociación de Historia Mundial y Adam Clulow (Universidad de Monash, Australia), bajo el auspicio de la *National Endowment for the Humanities* (NEH). Este proyecto es un gran repositorio de recursos digitales gratuitos, revisado por pares especialistas, que puede ser consultado por estudiantes, docentes e investigadores. El sitio, en términos de la enseñanza de la historia, proporciona métodos para analizar las fuentes primarias que se ofrecen y una infinidad de secuencias de aprendizajes temáticas.²⁰³

Análisis de contenido histórico de la historia digital.

A continuación, presento un par de ejemplos sobre contenido histórico generado desde la propuesta de historia digital.

El primer ejemplo procede de la plataforma *World History Commons* y la propuesta de secuencia desde donde se analizó el contenido histórico se llama *Long Teaching*

²⁰¹ Además de contar con el antecedente de que en 2003 la UNESCO había reconocido que existía el peligro de que los recursos e información de tipo digital podrían desaparecer, la conferencia general de dicho organismo decidió incluir a ese tipo de recursos bajo la denominación de patrimonio digital. UNESCO, “Carta sobre la preservación del patrimonio digital”, Resolución, el 15 de octubre de 2003, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17721&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

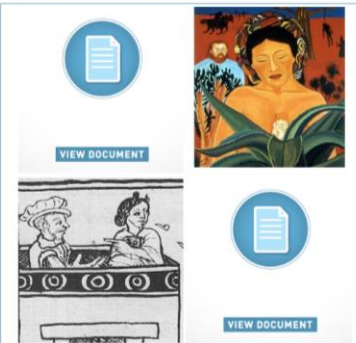
²⁰² Fundación Europea, “Europeana: Sobre nosotros”, Repositorio digital, Europeana pro, 2020, <https://pro.europeana.eu/about-us/mission>.

²⁰³ World History Commons, “World History Commons”, 2020, <https://worldhistorycommons.org/>.

Module: Doña Marina, Cortés' Translator. La propuesta inicia con una introducción de la visión general del tema que se detonan a partir de 2 preguntas: “¿Cuál es el lenguaje de la conquista? ¿Qué idioma hablan las personas cuando luchan por la tierra y la autonomía, o se reúnen para negociar?”²⁰⁴ Como complemento y para iniciar al estudiante en el tema, vienen 4 documentos, 2 textuales y 2 gráficos, cada uno de ellos con una explicación dando un poco de contexto histórico de las piezas. Posteriormente viene un ensayo historiográfico sobre el tema finalizando con una pregunta sobre la forma en cómo se ha representado a la Malinche. Después la autora añade fuentes primarias también con una explicación histórica. En cuanto al contenido histórico Lillich agrega preguntas para recuperar el contenido de las fuentes primarias.

Long Teaching Module: Doña Marina, Cortés' Translator

HARRIETT LILLICH

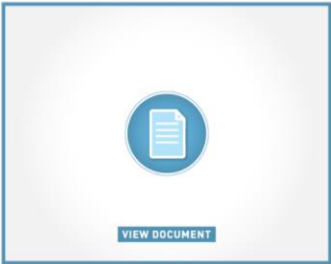


Overview

What is the language of conquest? What language do people speak when they battle for land and autonomy, or meet to negotiate? During the conquest of Mexico, Spanish and Nahuatl—the mother tongues of the conquistadors and the Mexica—grew newly powerful. Maya, Otomi and hundreds of other languages were spoken in Mesoamerica in the early 16th century. Yet Hernán Cortés understood only Spanish. Whenever he met with indigenous allies or confronted enemies, whenever he solicited food for his men or sought directions across mountainous terrain, he relied upon perilous and delicate acts of translation. In the early days, Spanish was translated to Maya and then to Nahuatl, later it would be Nahuatl to Spanish or the reverse. From 1519 to 1520, Cortés trusted in the translations and counsel of a woman, and she traveled across Mexico by his side. Her name was doña Marina in Spanish, Malintzin in Nahuatl. Today she is often Malinche.

This long teaching module includes an informational essay, objectives, activities, discussion questions, guidance on engaging with the sources, and essay prompts relating to the twelve primary sources.

Dona Marina, Cortes' Translator: Letter, Hernán Cortés



Annotation

This excerpt from Cortés's Second Letter, written to Charles V in 1519 and first published in 1522, is one of only two instances in Cortés's letters to the King that explicitly mentions his indigenous translator. The letters represent eyewitness accounts of the conquistadors' deeds and experiences. In spite of the close relationship between Cortés and doña Marina, his comments are terse and emphasize her usefulness. In the most frequently cited passage about doña Marina from these letters, Cortés describes her not by name, but simply as "la lengua . . . que es una India desta tierra" [the tongue, the translator . . . who is an Indian woman of this land].

Source: Cortés, Hernán. Hernán Cortés to Emperor Carlos V., 1522. In Hernán Cortés: Letters from Mexico. Translated and edited by Anthony Pagden, 72-74. New Haven and London: Yale University Press, 1986.

Imágenes capturadas de Harriett Lillich, “TEACHING. Long Teaching Module: Doña Marina, Cortés' Translator”, 2020, <https://worldhistorycommons.org/long-teaching-module-do%C3%B1a-marina-cort%C3%A9s-translator>.

²⁰⁴ Harriett Lillich, “TEACHING. Long Teaching Module: Doña Marina, Cortés' Translator”, 2020, <https://worldhistorycommons.org/long-teaching-module-do%C3%B1a-marina-cort%C3%A9s-translator>.

Ahora, por medio de los elementos básicos que propuse para identificar si un contenido histórico es sustancioso o no, analizaré el material que observé.

¿Se observa una organización de la información a partir de un orden cronológico que haga una distinción temporal clara? Sí, la organización de la información está en función de un orden cronológico, su propuesta hace una distinción temporal clara, se inicia con antecedentes y después se va desarrollando el tema de forma temporal.

¿Se observa una interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración? Sí, todas las fuentes de información que se presentan están acompañadas primero de una nota aclaratoria y posteriormente son retomadas en el ensayo historiográfico.

¿Se observa que la exposición o declaración de los patrones de interpretación cambia al paso del tiempo? Sí, la autora hace evidente en el ensayo historiográfico que presenta cómo ha cambiado la forma en cómo se ha visto la figura de la Malinche a partir de determinados momentos históricos.

El segundo ejemplo lo tomo del juego *A Cheyenne Odyssey*. El juego inicia con un video introductorio sobre de qué se trata el escenario, cómo funciona el juego y cuál es el propósito, todo esto ambientado en el contexto histórico del escenario. Posteriormente aparece una sección denominada “conoce a los personajes” en donde se da información de cada uno de los personajes de la historia, cada uno desempeña un rol específico en el juego y representa un actor social.



Imagen capturada de THIRTEEN/WNET, "A Cheyenne Odyssey", Juego en línea, 2013, <https://www.mission-us.org/games/a-cheyenne-odyssey/>

Posteriormente el juego va proporcionando las indicaciones de cada una de las misiones que tiene que llevar a cabo el personaje, estas instrucciones son dadas por el mismo juego a través de texto en la pantalla o por medio de la intervención de otros personajes, que además van complementando la información contextual. Es importante resaltar que siempre aparece un menú de ayuda con contenido histórico que servirá para ir resolviendo las misiones.²⁰⁵

Ahora, por medio de los elementos básicos que propuse para identificar si un contenido histórico es sustancioso o no, analizaré el material que observé.

¿Se observa una organización de la información a partir de un orden cronológico que haga una distinción temporal clara? Sí, la organización de la información está en función de un orden cronológico, su propuesta hace una distinción temporal clara, ya que conforme va avanzando la historia en el tiempo la información histórica también lo hace.

¿Se observa una interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración? Sí, aunque esta no se hace en el juego propiamente, sí aparece en el menú de ayuda y en la información que el docente tendrá que ir aportando en el acompañamiento que le hará a cada estudiante a través de las actividades paralelas.

¿Se observa que la exposición o declaración de los patrones de interpretación cambia al paso del tiempo? Parcial, ya que esta no está tan presente en el juego, sino que aparece en actividades paralelas al juego, quizá una desventaja para un juego histórico es que cuando se da información de este tipo, la propia dinámica del escenario se rompe.

En conclusión, Al parecer hay dos concepciones de la historia digital, la primera tiene que ver con uso intensivo o no de herramientas digitales, pero sin tratar de

²⁰⁵ THIRTEEN/WNET, "Misión Us. A Public Media Project."

cambiar la forma en cómo se podría ver al contenido histórico, es decir, el contenido solo se pasa por un procedimiento digital para que pueda ser albergado en algún sitio digital. Mientras la segunda concepción tiene que ver con la manera en cómo el historiador se relaciona con el objeto y cómo este objeto se modifica a partir de esa relación. Lo anterior parece ser que también se aplica para las propuestas que se generan desde la historia digital encaminadas a emplearse dentro de la enseñanza de la historia. En el primer caso encontramos a proyectos en donde únicamente el contenido histórico se digitaliza sin ninguna cambio de lógica o sin alguna modificación de acuerdo con cómo funcionaba en el mundo analógico. Esos casos me parece que no pueden incluirse dentro de la categoría de historia digital, pero me parece oportuno mencionar, ya que en la realización de este material se observaron muchos proyectos bajo esta disposición. En el segundo caso, cuando la propuesta es consciente de que la lógica digital no será igual a la analógica y que por lo tanto la narrativa y la interacción con el usuario o público será muy distinta a lo que ocurre en el mundo analógico, ahí, en ese punto, es cuando se puede producir contenido histórico distinto, ya que lo anterior estará apuntando a que se parte desde un lugar distinto en donde se produce ese conocimiento, es decir, la plataforma comunicativa desde donde se produce el contenido y por lo tanto a la forma o formas en cómo se puede construir una relación con el pasado.²⁰⁶ Lo anterior podría entenderse como la aparición de nuevas subjetividades constituidas a partir de la emergencia de plataformas comunicativas alternas que nos permiten construir otro tipo de relaciones que solo podían ocurrir en el mundo de lo analógico. En ese sentido la historia digital constituiría -no de manera necesaria- otra forma de comunicarnos, que tampoco sería algo novedoso, y que autores como Pons, Noiret, Eiora y Kelly han mencionado que ya en el pasado ocurrió algo semejante con la aparición del impreso o de algún artilugio comunicativo como la radio o el cine. Aquí, lo importante, para el tema de la historia que se enseña, es identificar qué elemento comunicativo o cognitivo puede producirse con el desarrollo de estas nuevas formas

²⁰⁶ Carlos Alberto García Hernández, "Apuntes tomados al curso de Humanidades Digitales e Historia Digital, impartido por el Dr. Jaime Humberto Borja G." (Apuntes tomados al curso de Humanidades Digitales e Historia Digital, impartido por el Dr. Jaime Humberto Borja G., Universidad Iberoamericana, CDMX, junio de 2019).

de narrar el pasado. Considero que la más importante sería la serialización del pasado y que a continuación detallo un poco más.

Monique Miggelbrink, investigadora en el Instituto de Estudios de Medios de la Universidad de Paderborn en Alemania y que desde hace casi una década reflexiona sobre las implicaciones que tiene lo digital en la vida cotidiana, escribió en el año 2012 un artículo bastante sugerente sobre algunas derivaciones que podrían traer consigo la representación del pasado a través de la serie de televisión *Mad Men*. Miggelbrink apunta que el éxito de esta serie se basa en el carácter no cronológico de la historia que aparece en la pantalla (algo semejante a otros hits como *Lost* y *The Sopranos*) y en cambio apuesta por una historia no lineal con claros saltos en el tiempo y con lagunas espacios-temporales en la lógica argumental de la historia que se está contando, haciendo que los episodios no estén conectados por un arco narrativo tradicional en donde se presentarían cierres temáticos o por lo menos biográficos. Miggelbrink señala que la narración de *Mad Men* “[...] establece un alcance narrativo más profundo que no está impulsado por la linealidad y el cierre, sino que proporciona espacio para la complejidad histórica”.²⁰⁷ Complejidad histórica que está compuesta, precisamente, de elementos no lineales, saltos en el tiempo (ya sea al pasado o al futuro), ensoñaciones e incluso en retrodicciones. Además de estos elementos, el espectador puede ver una y otra vez los capítulos o hacer saltos en la historia. Justamente como sería en un juego, en donde se puede repetir y repetir la experiencia.

Lo anterior es justamente la característica principal que ofrece lo digital y por ende la historia digital: la estructura reticular de la narración.

²⁰⁷ La traducción es propia. Monique Miggelbrink, “Serializing the Past: Re-Evaluating History in *Mad Men* – InVisible Culture”, *InVisible Culture: An Electronic Journal for Visual Culture (IVC)*, núm. 17 (el 18 de marzo de 2012), <https://ivc.lib.rochester.edu/serializing-the-past-re-evaluating-history-in-mad-men/> op. cit.

Conclusiones.

La presente tesis de investigación tuvo como objetivo averiguar qué tipo de historia se enseña dentro de la enseñanza de la Historia, particularmente en los niveles preuniversitarios. Es decir, se colocó al contenido histórico como centro de la investigación, más allá de las formas o metodologías en el que pudiese presentarse o comunicarse. A continuación, se presentan los resultados y las conclusiones que se obtuvieron.

La información que se obtuvo en esta investigación condujo a la identificación de 3 corrientes o propuestas contemporáneas de la historia que se enseña. Una vez elaborada una identificación y distinción a partir del análisis de sus antecedentes, sus propósitos, sus características, sus autores principales y algunos de los proyectos que se han derivado de ellas se prosiguió a analizar su contenido histórico e identificar el énfasis que se le otorga, su características generales y la función de la historia en su propuesta. Dichos resultados se resumen en los siguientes cuadros (Ver Cuadros comparativos 1, 2 y 3).

Cuadro comparativo 1. Desarrollo del pensamiento histórico (*The Historical Thinking*).

Tipo	Énfasis general	Características generales del contenido histórico.	Función de la historia a partir del contenido histórico propuesto	Algunos proyectos en común relacionados con la enseñanza de la historia.	Algunos autores
Desarrollo del pensamiento histórico (<i>The Historical Thinking</i>)	Elaboración de secuencias de aprendizaje y/o metodologías para el desarrollo de habilidades cognitivas asociadas a la historia.	Utilización, principalmente, de fuentes primarias a través del concepto de evidencia	Desarrollo de habilidades sobre búsqueda de información y la producción de aprendizaje significativo en el estudiante a partir del desarrollo de competencias de pensamiento histórico.	Proyecto 13 - 16.	Joan Pages, Peter Seixas, Tom Morton, Antoni Santisteban, Sam Wineburg, Stéphane Lévesque, Mario Carretero, Sebastian Plá, Alaric Dickinson, Stephanie Anderson, Jorge Saiz Serrano, Raúl López, María Feliu Torruella, F. Xavier Hernández Cardona y Neus Sallés Tenas
		Incorporación de nociones de pedagogía, principalmente desde el constructivismo.		<i>The Historical Thinking</i>	
		Contenidos temáticos enfocados en Derechos Humanos, multiculturalismo, democracia e inclusión social.		<i>The History Education Network/Histoire et éducation en réseau (THEN/HIER)</i>	
		Incorporación de una dimensión ética.		<i>Teachinghistory.org</i>	
				GREDICS: Investigación en Conciencia Histórica y Conciencia Ciudadana	
				<i>Stanford History Education Group</i>	

Cuadro comparativo 2. Historia Pública/Public History.

Tipo	Énfasis general	Características generales del contenido histórico.	Función de la historia a partir del contenido histórico propuesto	Algunos proyectos en común relacionados con la enseñanza de la historia.	Algunos autores
Historia Pública/Public History	Elaboración de materiales y contenidos que buscan "democratizar" el saber histórico y dotar de sentido al pasado.	Utilización de testimonios y fuentes orales.	Desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al estudiante construir puentes entre el pasado-presente-futuro de su comunidad para integrarse a una sociedad global.	<i>The Public History Weekly</i>	Marko Demantowsky, Stefanie Samida, Thomas Cauvin, Serge Noiret, Robert Kelley, Holger Thünemann, Rob Siebörger, Catalina Muñoz, Eleni Apostolidou, Arthur Chapman, Stéphane Lévesque, Jörn Rüsen, Sebastian Plá, Ismail H. Demircioğlu, Joanna Wojdon, Eleni Apostolidou, Charlotte Bühl-Gramer, Krzysztof Ruchniewicz, Alexander S. Khodnev
		Interés en la recuperación de la memoria local, regional y nacional.		<i>National Council on Public History</i>	
		Interés en la preservación y construcción de patrimonio.		<i>The International Federation for Public History (IFPH) o Fédération internationale pour l'histoire publique</i>	
		Utilización de tecnologías de la comunicación para mejorar la difusión del contenido.		<i>The Center for Public History and Digital Humanities</i>	
		Énfasis en lo glocal.		<i>Aus den Akten auf die Bühne</i>	
		Interés por temáticas contemporáneas (género, minorías, derechos humanos, ecología, vida cotidiana, tecnología, etc.), así como de la historia del tiempo presente		<i>Australian Centre for Public History</i>	
Busqueda de incidencia social.	Contra tiempo. Historia y Memoria.				

Cuadro comparativo 3. Habilidades comunicativas digitales (Historia Digital).

Tipo	Énfasis general	Características generales del contenido histórico.	Función de la historia a partir del contenido histórico propuesto	Algunos proyectos en común relacionados con la enseñanza de la historia.	Algunos autores
Habilidades comunicativas digitales (Historia Digital)	Elaboración de secuencias de aprendizaje y/o metodologías encaminadas a desarrollar interacciones entre el usuario y otros usuarios.	Uso intensivo de tecnologías digitales.	Elaboración de secuencias de aprendizaje y/o metodologías encaminadas a desarrollar habilidades comunicativas y sociales en un contexto digital.	<i>Hypercities</i>	Anaclet Pons, Randolph Bergstrom, William Bryans, John K. Lee, Anne Burdick, T. M. Kelly, Stefania Gallini, Serge Noiret, Helaine Blumenthal y William J. Turkel
		Énfasis en generar experiencias inmersivas		<i>Europeana</i>	
		Estructura reticular del contenido		<i>Orbis</i>	
		Uso de fuentes primarias.		<i>Kindred Britain</i>	
		Incorporación nociones de pedagogía.		<i>Roy Rosenzweig Center for History and New Media</i>	
		Contenidos temáticos enfocados en Derechos Humanos, multiculturalismo, democracia e inclusión social.		CLIONAUTA	
Contenido que tiende a ser interactivo con el usuario.	<i>Teachinghistory.org</i>				

Los resultados obtenidos, con respecto a qué tipo de historia proponen estas corrientes contemporáneas, en función de qué papel o función le asignan a la historia se observa que las 3 propuestas consideran a la historia más allá de un saber disciplinar anclado a una disciplina académica exclusivamente, ven a la historia como una caja de herramientas procedimentales que pueden desarrollar en el alumno habilidades cognitivas o comunicativas. En el caso de las propuestas asociadas al desarrollo del pensamiento histórico, éstas van encaminadas a desarrollar habilidades de tipo procedimental (leer, escribir y analizar). Mientras que la historia pública va orientada hacia el desarrollo de tipo actitudinal (valores y afectos). Y la historia digital, al igual que las propuestas asociadas al desarrollo de pensamiento histórico, se centra en la parte procedimental (leer, escribir y destrezas

digitales) pero también hace énfasis en el desarrollo actitudinal (interacción digital). Las 3 propuestas no tienen como centro un contenido conceptual a pesar de que lo tocan, principalmente el proyecto de *The Historical Thinking*, pero no lo llega a desarrollar como centro de su propuesta, sino únicamente como elemento de apoyo.

En cuanto a las características generales del contenido histórico de cada una de las propuestas, se puede observar (Ver Cuadros comparativos 1, 2 y 3) que las 3 comparten interés por temas como los Derechos Humanos, la democracia y la inclusión social. Otra característica similar que tienen es la incorporación, en mayor o en menor medida, de pautas pedagógicas y didácticas (alineación a programas curriculares y guías para docentes) en sus contenidos. También las 3 corrientes son similares en cuanto al uso intensivo de fuentes primarias, ya que prácticamente todas los materiales que he revisado (aproximadamente 50 secuencias didácticas) tienen como centro el uso de una fuente primaria. Quizá el porqué de esta característica obedezca a que estas propuestas estuvieron influenciadas por la propuesta de *The New History* que en los años 60s del siglo pasado planteó que la mejor manera de enseñar historia era llevar el trabajo del historiador a las aulas, lo que equivalía a decir que los estudiantes tendrían que aprender a trabajar con fuentes primarias tal y como lo haría un historiador profesional.

En cuanto a la función que tiene la historia en estas propuestas, se puede observar (Ver Cuadros comparativos 1, 2 y 3) que, para el desarrollo del pensamiento histórico, el énfasis está en el desarrollo de habilidades cognitivas, mientras que para la historia pública y la historia digital está en las habilidades de tipo comunicativas. En cuanto a cuestiones que comparten las 3, se puede observar que el interés por desarrollar el tema de “aprendizaje significativo” es semejante, pues mientras para las asociadas al desarrollo del pensamiento histórico, esto se lleva a cabo a bajo la dimensión ética que se trabaja en el desarrollo del pensamiento histórico (*The Historical Thinking*), para la historia pública ocurre cuando el estudiante construye puentes entre su pasado, presente y futuro para integrarse a una sociedad global. En ambos casos se trata una orientación de sentido. Quizá esto sucede porque estas 2 propuestas están influenciadas por el trabajo de Jörn

Rüsen, autor que precisamente propone que la historia debe de brindar una orientación para la vida a partir de otorgar un sentido al devenir.

Más allá de que se enuncien o se hagan distinciones en función de los distintos énfasis de las propuestas aquí analizadas, eso no quiere decir que el desarrollo en un campo excluya a otro, sino que se trata solamente de una mayor apuesta por un aspecto sin dejar de lado otros.

Concluyendo este aspecto, se puede decir que las 3 propuestas, de forma general, ven a la historia como un saber que sirve de apoyo en el desarrollo de habilidades y competencias que no están asociadas a la historia como disciplina, sino que pareciera que solamente se interesan por el contenido histórico como producto de divulgación, en el caso del desarrollo del pensamiento histórico y de la historia pública. Mientras que para la historia digital el contenido histórico es visto, en algunos casos, como información del pasado que puede ser divulgada de forma “entretenida”, pero también hay otros casos que ven al contenido histórico como material para producir experiencias narrativas poco convencionales; ambos casos distanciados de la historia como disciplina.

Posteriormente se hizo un análisis del contenido histórico sustancioso de algunos ejemplos de las propuestas a partir de la identificación de 3 elementos que tenían que contener y se obtuvieron los siguientes resultados (Ver Cuadro comparativo 4):

Cuadro comparativo 4. Resultados análisis de contenido histórico sustancioso.

Propuesta	Ejemplos	Elementos de contenido histórico sustancioso		
		Organización de la información a partir de un orden cronológico en donde se observe una distinción temporal clara.	Interpretación y/o explicación del material presentado como fuente de información a partir de una narración.	Exposición o declaración de los patrones de interpretación y su cambio al paso del tiempo.
Desarrollo del pensamiento histórico (<i>The Historical Thinking</i>)	El Archivo y la escuela	Parcial, no se aporta ninguna información adicional que haga énfasis en esta distinción.	No, simplemente la imagen aparece como un elemento visual que nos indica que esa imagen es una representación del siglo XVI la villa de Aranda de Duero.	No se observa ningún elemento que indique una exposición de patrones de interpretación ni mucho menos sus variaciones al paso del tiempo.
	<i>The Big Six</i>	Sí, esta aparece organizada de forma cronológica y hace distinciones temporales claras.	Parcial, ya que si bien se observa una explicación, esta es insuficiente ya que deja varias dudas por aclarar.	Sí hay una declaración consciente de esta condición, incluso se le dedica varias líneas a esto
Historia Pública/Public History	<i>Two South African Case Studies</i>	Sí, aunque no está plenamente desarrollada, pues se trata de un esbozo.	Sí, de hecho, desde un principio se establece el carácter narrativo de la propuesta.	Sí, hay una narrativa en ese sentido.
	<i>"Public History and Liberal Learning: Making the Case for the Undergraduate Practicum Experience"</i>	Sí, si bien se trata de un reporte que no ofrece pormenores del contenido, pero por los elementos que incluye, como la asesoría de especialistas, la investigación documental, se infiere que sí.	Sí, considero que a partir de lo que recupera en su informe, las fuentes de información son explicadas e interpretadas a partir de especialistas.	No, o por lo menos no se hacen evidentes, sin embargo, a partir de los comentarios que recoge de los participantes parece ser que sí lo hubo, pero considero que no hay una declaración como tal.
Habilidades comunicativas digitales (Historia Digital)	<i>Long Teaching Module: Doña Marina, Cortés' Translator</i>	Sí, la organización de la información está en función de un claro orden cronológico.	Sí, todas las fuentes de información se explican en notas aclaratorias y en los ensayos historiográficos.	Sí, se explica la transformación histórica de la figura de la Malinche.
	<i>A Cheyenne Odyssey</i>	Sí, conforme va avanzando la historia en el tiempo la información histórica se va desplegando.	Sí, aunque esta no se hace en el juego propiamente, sí aparece en el menú de ayuda y en la información que el docente tendrá que ir aportando a través de las actividades paralelas.	Parcial, ya que esta no está tan presente en el juego, sino que aparece en actividades paralelas al juego.

Estos datos resultantes, con respecto a la hipótesis planteada, sobre que la mayoría de los materiales dedicados a la enseñanza de la historia no contienen algún tipo de reflexión sobre el contenido histórico que presentan se observó lo siguiente:

- De los 6 ejemplos analizados, solamente *El Archivo y la escuela* dejo entrever que su contenido histórico no es sustancioso y por lo tanto no contiene una reflexión sobre éste.
- El ejemplo que mejor desempeño tuvo fue *Long Teaching Module: Doña Marina, Cortés' Translator*, el cual fue el único de los 6 ejemplos analizados que claramente cumplió con los elementos señalados.
- No fue condición que los ejemplos pertenecieran a alguna corriente para que cumpliera con los elementos planteados, más bien pareciera que la propuesta funciona mejor (bajo este modelo de evaluación) con relación a otro aspecto. Me parece que en este sentido habría que seguir indagando a mayor profundidad dicho ejemplo y ver cómo se diseñó y se desarrolló para tener más elementos de dicho desempeño.
- En términos generales la corriente que tuvo mejor desempeño, tomando en cuenta que solamente se eligieron 2 ejemplos de cada propuesta, fue la historia digital. Las razones de este desempeño no se pueden ofrecer, pues

se necesitaría hacer un análisis de mayor envergadura. Al igual que la corriente que tuvo peor desempeño.

En cuanto a la hipótesis planteada de que la mayoría de los materiales no contendrían algún tipo de reflexión sobre el contenido histórico que presentan, esta resultó cierta en parte, ya que se observó una dificultad importante en la selección de material que pudiese analizarse, ya que la mayoría de las propuestas no hacen una declaratoria o reflexión de su propio trabajo.²⁰⁸ Pero también se observó que esa reflexión sí ocurre, pero en espacios específicos como en *The Public History Weekly* el cual se trata de un nodo en donde confluyen las 3 propuestas que aquí se analizaron. La razón de esto se puede inferir a partir de quiénes componen dicha red, la mayoría se trata de historiadores con una trayectoria importante en la enseñanza de la historia y con una relación con la didáctica o pedagogía (muchos de ellos trabajan en institutos relacionados con la educación).

Continuando con las conclusiones, se pudo observar que en la discusión sobre la historia que se enseña/enseñanza de la historia existen una infinidad de cruces disciplinares, principalmente de campos relacionados con la educación (especialmente de la psicología y la pedagogía). No obstante, también en la discusión hay participación de historiadores que han incursionado (por lo menos los últimos 10 años) en el tema de la historia que se enseña/enseñanza de la historia. Pero a pesar de ello, el diálogo al respecto es un tema en el que mayoritariamente participan no historiadores. Las razones de esta situación, como se pudo constatar en los antecedentes de las propuestas que se exploraron, se encuentran en la conformación de la Historia como disciplina científica que ocurrió a lo largo del siglo XIX, en donde la Historia se vio obligada a prescindir de todas aquellos vínculos que la emparentaban con la retórica y la literatura. Aparentemente esta situación obligó a que la actividad de la enseñanza de la historia, tan estrechamente ligada a la retórica a través de la historia maestra de vida fuese exiliada. Pero no fue lo único que quedó relegado, también la difusión o transmisión del pasado al lector no

²⁰⁸ Se revisaron cerca de 250 ejemplos y propuestas de materiales con contenido histórico relacionados con la enseñanza de la historia.

especializado quedó fuera de la ecuación de la historia como disciplina, pero eso no quiere decir que, tanto la enseñanza de la historia y la difusión de la historia desaparecieran, sino que ocurrió lo contrario, ambas instancias no solamente sobrevivieron, la primera a través de la propia enseñanza de la historia y la segunda mediante la literatura, sino que reafirmaron y expandieron la función de ambas: dotar de sentido al pasado. Ahora esa dotación de sentido es distinta en cada caso pues dependió de cada uno de los lugares desde donde emergió. Así la enseñanza de la historia constituida y distribuida desde la escuela fue la que permitió la consolidación de la construcción de los estados-nación, necesitados de una narración que unificara a una población heterogénea. Esta narración conjugó a la tradición retórica (historia maestra de vida) y a las necesidades de la construcción de una identidad nacional a través de la historias nacionales. Por lo tanto, tenemos de una parte a las historias nacionales (contenido) y por otro a la formación de identidad nacional por medio de la conmemoración de los hechos patrios (forma). Esta asociación se mantuvo vigente hasta los años sesenta y setenta del siglo XX, cuando la idea de estado-nación comienza a menguar y, por lo tanto, la función de la historia nacional también.

Por su parte, la difusión de la historia se robusteció ante la llegada de nuevas plataformas de comunicación que hicieron su aparición a lo largo del siglo XX (radio, el cine y la televisión), aumentado con ello el público de este tipo de contenido. Este proceso de vinculación que se dio entre la difusión de la historia para legos y los medios de comunicación masiva, coincidió con la emergencia de la llamada industria del entretenimiento que puso a todo contenido (incluido a las narraciones sobre el pasado) al servicio de una actividad lucrativa. De tal forma que para finales de la década de los años setenta ya se había consolidado la relación entre entretenimiento y difusión de la historia.

De tal forma y como apunta el contexto histórico en cual surgen las propuesta de la historia que se enseña que logré identificar, la difusión de la historia y la enseñanza de la historia se mantuvieron alejadas del mundo académico y entre ellas en gran parte del siglo XX. No fue hasta que un factor de orden laboral empujó a que los

historiadores se acercarán a la difusión de la historia y al ámbito de su enseñanza, este factor fue la reducción de los espacios de trabajo para los profesionales de la historia (por lo menos en los casos de Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos). Al parecer y por lo que se identificó en el material que se revisó, esta contracción de los puestos de trabajo precipitó a que los historiadores buscasen nuevos campos de empleo. Por lo que para finales de la década de los años setenta, la difusión (museos, archivos, parques y medios de comunicación) y la enseñanza de la historia se presentaron como los lugares idóneos para los historiadores.

A la par que sucedía este reacomodo laboral por parte de los historiadores, en la propia historiografía se produjeron movimientos que abrieron la oportunidad a nuevas propuestas como la historia social, la historia oral, la microhistoria, etc. Este cambio marcó, justamente, a esas nuevas generaciones de historiadores que empezaron a poblar copiosamente los nuevos lugares laborales de la historia: la difusión de la historia y su enseñanza.

Al mismo tiempo que esto sucedía en la historia, la psicología cognitiva entraba a la escena de la enseñanza con una serie de propuestas que obligó a todas las asignaturas (incluida a la historia) a justificar su presencia en el currículo escolar. El resultado fue que para la década de los años ochenta, la naciente psicología educativa había copado las áreas estratégicas de evaluación escolar que validaban el conocimiento. Para mediados de esa década, las habilidades cognitivas del proceso de enseñanza-aprendizaje comenzaron a ser más relevantes que el contenido de las materias en sí.

Por otra parte, como ya se mencionó, hacia los años sesenta del siglo XX, el proyecto de estado nación ilustrado enfrentó un desgaste evidente y por ende el de la historia nacional. Se comenzó a criticar el carácter homogeneizador del proyecto de nación y el de su narración que excluía a una gran cantidad de actores sociales con el objetivo de mantener una unidad. Este proceso que se vivió dentro de la historiografía no llegó de forma inmediata a la historia que se enseña, tanto en su ámbito escolar como en el de la difusión, pero indudablemente si se hizo presente

a partir de los años ochenta, momento en que justamente, inician el proceso de consolidación de los proyectos que aquí se han analizado.

Como se ha visto en los antecedentes de las propuestas de historia que se enseña que se han presentado en esta investigación, para la década de los años ochenta aparecen dos necesidades: un replanteamiento de la asignatura de la historia más allá de la simple memorización de la historia política-nacional y por el otro lado, de un deseo o anhelo de abrir el gran relato de las historias nacionales a nuevos actores sociales, en su calidad de “héroes”, que históricamente habían sido excluidos por las narrativas nacionalistas.

El problema de estas propuestas, que como se ha mencionado, tienen sus antecedentes en los años sesenta y setenta del siglo XX, es que, si bien se presentan como críticas a las narrativas nacionales impuestas por el estado y por lo tanto a su contenido, en realidad no lo son. Pues estas series de reivindicaciones que hacen por “los de abajo”, “los sin voz”, “los excluidos” son en realidad una reafirmación de la historia nacional, pero ahora desde una perspectiva que incluya a todos los que han sido marginados de los relatos nacionales. Es en este punto que la historia que se enseña recurre a las formas de la transmisión del contenido, en un esfuerzo por mantener su posición de privilegio, como dadora de sentido, que a partir de ese momento (años 80 del siglo XX) se irá desplazando cada vez más hacia la metodología, ahí el caso de las propuestas asociadas al desarrollo del pensamiento histórico, que hacen hincapié en el cultivo de las habilidades cognitivas.

Por su parte, las otras 2 propuestas que analicé (la historia pública y la historia digital) son un reflejo de ese esfuerzo, que ya he mencionado, por reivindicar el proyecto ilustrado, pero bajo la apuesta reactualizada de la globalización y la proyección de lo local, algo que se ha dado llamar como lo “glocal”. De ahí que los temas sean relacionados con los derechos humanos, la generación de patrimonio y la construcción de ciudadanía. Sin embargo, acotados a una temporalidad muy cercana a la contemporaneidad (siglos XIX y XX), ya que el contenido que justamente son relevantes para este tipo de demandas no se encontrará en periodos

históricos más alejados. Aunque vale la pena acotar, que ya hay proyectos que empiezan a explorar temporalidades más alejadas a la actualidad, tal es el caso de *Orbis* de la Universidad de Stanford, el cual presenta rutas de comunicación en el Imperio Romano, quizá este tipo de proyectos en un futuro cercano puedan hacer que la historia digital y la historia pública o *public history* diversifiquen sus contenidos.

Se debe de agregar también que estas propuestas han tenido una gran difusión y aceptación porque representan y “resuelven” dos preocupaciones: dar una alternativa a un discurso nacionalista caduco para incorporar nuevos actores sociales y ofrecer una serie de herramientas metodológicas capaces de “asegurar” un aprendizaje significativo en el alumno. Desde mi particular punto de vista me atrevería a decir que justamente este proceso de exclusión de la historia nacional y su sustitución por “historias” (locales o cercanas a la memoria) dejaron a la historia que se enseña de un eje rector que, para bien o para mal, era ofrecido por la historia nacional. No sé hasta qué punto la historia que se enseña ha dejado de ofrecer la pauta de un experto y se ha concentrado en el público, tal y como sucede con el entretenimiento.

Finalmente puedo concluir que en los tres proyectos que analicé, sí se habla de la historia que se enseña, pero en grupos reducidos, no todos los involucrados en estos proyectos participan de la discusión. El contenido histórico contenido en varias de estas propuestas está asociado a una idea no historiográfica, es decir, se trataría de un relato que refiere al pasado solamente para indicar el paso del tiempo y las causas y consecuencias de dicho pasado; en tanto que el contenido histórico de tipo historiográfico se pregunta por el otro y por lo extraño que resulta ese otro. En ese sentido la gran mayoría de las propuestas analizadas se quedan en una discusión a nivel de divulgación (temas, herramientas, medios, difusión, etc.) y no se preguntan por el contenido en sí, es decir, no hay un cuestionamiento o reflexión sobre la historia que se enseña, en tanto que la historia es preguntarse por el otro o lo extraño, en esa medida que la discusión contiene poco de historia y mucho de divulgación de la historia.

Bibliografía.

- Anderson, Stephanie. "The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives." *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Special Capsule Issue on Historical consciousness, 1, núm. 40 (2017): 1–38.
https://www.academia.edu/25820058/Anderson_S._2017_.The_stories_nations_tell_Sites_of_pedagogy_historical_consciousness_and_national_narratives_Canadian_Journal_of_Education_40_1_1-38.
- Associazione Italiana di Public History. "AIPH – Associazione Italiana di Public History". *Associazione Italiana di Public History* (blog). Consultado el 28 de septiembre de 2019.
<https://aiph.hypotheses.org/>.
- Barricelli, Michele, Julia Hornig, y Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung, eds. *Aufklärung, Bildung, "Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008.
- Belanger, Elizabeth. "Report from the Field: Teaching Public History through Community Collaboration Public History and Liberal Learning: Making the Case for the Undergraduate Practicum Experience". *The Public Historian* 34, núm. 4 (2012): 30–51.
https://www.jstor.org/stable/pdf/10.1525/tph.2012.34.4.30.pdf?ab_segments=0%252Fbasic_SYC-5187%252Fcontrol&refreqid=excelsior%3A90b8092b30c51bb84b075f4ffc7f452e.
- Bergstrom, Randolph. "The Medium is One Message". *The Public Historian* 36, núm. 4 (noviembre de 2014): 5–7. <https://doi.org/10.1525/tph.2014.36.4.5>.
- Blomm, Benjamín. *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Traducido por Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1979.
- Blumenthal, Helaine. "Teaching Digital History with Wikipedia". *WikiEdu* (blog), el 26 de abril de 2017. <https://wikiedu.org/blog/2017/01/26/teaching-digital-history-with-wikipedia/>.
- Bruner, Jerome S. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- Bryans, William, Albert Camarillo, Swati Chattopadhyay, Jon Christensen, Sharon Leon, y Cathy Stanton. "Roundtable: Imagining the Digital Future of The Public Historian." 35, núm. 1 (febrero de 2013): 8–27.
https://www.jstor.org/stable/10.1525/tph.2013.35.1.8?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Burdick, Anne, Johanna Drucker, Peter Lunenfeld, Todd Presner, y Jeffrey Schnapp. *Digital Humanities*. Cambridge y Londres: The MIT Press, 2012.
- Cauvin, Thomas. "The Rise of Public History: An International Perspective". *Historia Crítica*, núm. 68 (el 5 de abril de 2018): 3–26. <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.01>.
- Center for Public History + + Digital Humanities, y Cleveland State University. "Center for Public History + Digital Humanities at Cleveland State University". Center for Public History + Digital Humanities at Cleveland State University. Consultado el 28 de septiembre de 2019.
<https://csudigitalhumanities.org/>.
- Centro Roy Rosenzweig de Historia y Nuevos Medios, y la Universidad George Mason. "Digital Humanities Now". Digital Humanities Now, s/f. <https://digitalhumanitiesnow.org>.
- Chinchilla, Perla. "¿Aprender de la historia o aprender historia?" En *La historia que se enseña y la enseñanza de la historia (en prensa)*, 43. Ciudad de México, 2018.
- Cordero Abarca, Julio César. "Jerome Seymour Bruner: 1915-2016". *Revista de Psicología (PUCP)* 35, núm. 2 (diciembre de 2017): 773–81.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200013.
- de Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. Mexico: Universidad Iberoamericana, 2010.

- Demantowsky, Marko. “‘Public History’ – Sublation of a German Debate?” Traducido por Jana Kaiser. *Public History Weekly - The International Blogjournal* 3, núm. 2 (el 29 de enero de 2015). <https://doi.org/10.1515/phw-2015-3292>.
- , ed. *Public history and school: international perspectives*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018.
- . “What is the Public History?” En *Public history and school: international perspectives*, editado por Marko Demantowsky, 3–37. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018.
- Dickinson, Alaric. “What Should history be?” En *School subject teaching: the history and future of the curriculum*, editado por W. A. Kent, 86–110. London : Sterling, VA: Kogan Page ; Stylus Pub, 2000.
- Digital Humanities & Media Studies de la Universidad de California. “The Digital Humanities Manifiesto 2.0”, 2012. http://humanitiesblast.com/manifiesto/Manifiesto_V2.pdf.
- Edwards, Christopher. “Recovering History Education’s Forgotten Past Diversity and Change in Professional Discourse in England, 1944-1962.” Tesis para obtener el grado de doctor., UCL Institute of Education, University of London, 2016. .pdf. http://discovery.ucl.ac.uk/1546194/1/Edwards_Chris_FINAL%20PhD%20%28ammended%29.pdf.
- Ercikan, Kadriye, y Peter C Seixas. *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015.
- Especialistas en Educación. “Sallés Tenas, Neus”. Publicacions Editorial Graó, el 3 de septiembre de 2019. <https://www.grao.com/es/autor/salles-tenas-neus-87848>.
- Feliu Torruella, Maria, y F. Xavier Hernández Cardona. *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Graó, 2011.
- Feliu Torruella, María, y Neus Sallés Tenas. “El método científico para enseñar historia: una experiencia en la formación de maestros.” *Clio: History and History Teaching*, núm. 37 (2011): 12. <http://clio.rediris.es/n37/articulos/FeliuySalles2011.pdf>.
- Fundación Europea. “Europeana: Sobre nosotros”. Repositorio digital. Europeana pro, 2020. <https://pro.europeana.eu/about-us/mission>.
- Gallini, Stefania, y Serge Noiret. “La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al Dossier Historia Digital”. *Historia Crítica No.40*, núm. 43 (abril de 2011): 16–37. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.03>.
- Games for Change. “Games For Change”, 2020. <http://www.gamesforchange.org/>.
- García Hernández, Carlos Alberto. “Apuntes tomados al curso de Humanidades Digitales e Historia Digital, impartido por el Dr. Jaime Humberto Borja G.” Apuntes tomados al curso de Humanidades Digitales e Historia Digital, impartido por el Dr. Jaime Humberto Borja G. Universidad Iberoamericana, CDMX, junio de 2019.
- . “Data sobre los planes de estudio de la licenciatura en Historia en universidades en México, julio de 2019.”, el 20 de julio de 2019. .xlsx.
- Gardner, Howar. “Harvard Project Zero: A Personal History”. Graduate School of Education, Harvard University, 2016. pdf. <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/pz-history-9-10-13.pdf>.
- George Mason University. “Mills Kelly”. HISTORY AND ART HISTORY COLLEGE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES, 2019. <https://historyarthistory.gmu.edu/people/tkelly7>.
- Google. “About Google Scholar”. Google Scholar. Consultado el 25 de septiembre de 2019. <https://scholar.google.com/intl/en-US/scholar/about.html>.
- Goschler, Constantin. “‘Public History’ – Sublation of a German Debate?” *Replies*, el 5 de febrero de 2015. <https://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/?p=3292>.

- Graham, George. "Behaviorism". Diccionario. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2019. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/behaviorism>.
- International Committee of Historical Sciences (ICHS). "Informe de la asamblea estatutaria del 21avo International Committee of Historical Sciences (ICHS)." Informe de la sesión. Amsterdam: International Committee of Historical Sciences (ICHS), el 22 de agosto de 2010. .pdf. <http://www.cish.org/wp-content/uploads/2015/09/EN-Assembly-Amsterdam-22082010.pdf>.
- International Federation for Public History - Fédération Internationale pour l'Histoire Publique. "IFPH-FIHP – The International Federation for Public History blog promotes international debates between Public Historians and informs about the activities of the IFPH-FIHP". Blog de la Federación Internacional de Historia Pública. Consultado el 28 de julio de 2019. <https://ifph.hypotheses.org/>.
- Janus. "Janus: Janus Home Page". Repositorio digital. Janus Home Page. Consultado el 28 de julio de 2019. <https://janus.lib.cam.ac.uk/db/node.xsp?id=Webpages/Public>.
- Kelley, Robert. "Public History: Its Origins, Nature, and Prospects". *The Public Historian* 1, núm. 1 (octubre de 1978): 16–28. <https://doi.org/10.2307/3377666>.
- Kelly, T. M. *Teaching History in the Digital Age*. Edición: Reprint. U OF M DIGT CULT BOOKS, 2013.
- Kogawa, Joy, Jam3, y National Film Board of Canada. "East of the Rockies", 2019. <https://www.eastoftherockies.com/>.
- Laboratorio de Historia Pública, y Universidad Torcuato Di Tella. "LabHisPub | Universidad Torcuato Di Tella". Consultado el 28 de septiembre de 2019. https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=15440&id_item_menu=26286.
- Laclau, Ernesto. "Posmarxismo Sin Pedido de Disculpas (Con Chantal Mouffe)". vdocuments.mx, 1993. <https://vdocuments.mx/posmarxismo-sin-pedido-de-disculpas-con-chantal-mouffe-55a74cf111c8f.html>.
- Latapi Escalante, Paulina, José Carlos Blázquez Espinosa, y Siddharta Camargo Arteaga, eds. *Caminos en la enseñanza de la historia*. Universidad Autónoma de Querétaro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Pedagógica Nacional, 2017.
- Lee, John K. "Digital History in the History/Social Studies Classroom". Editado por Society for History Education. *The History Teacher* 35, núm. 4 (agosto de 2002): 503–17. <https://www.jstor.org/stable/1512472>.
- Lévesque, Stéphane. *Thinking Historically Stéphane Lévesque*. Canadá: University of Toronto Press Incorporated, 2008.
- Lillich, Harriett. "TEACHING. Long Teaching Module: Doña Marina, Cortés' Translator", 2020. <https://worldhistorycommons.org/long-teaching-module-do%C3%B1a-marina-cort%C3%A9s-translator>.
- London Centre for Public History and Heritage, Royal Holloway, y University of London. "London Centre for Public History". Consultado el 28 de septiembre de 2019. <https://www.londoncphh.org/>.
- Madona News. "Ticketmaster announces the phone-free Madame X Tour". MadonnaTribe, el 8 de septiembre de 2019. <http://news.madonnatribe.com/en/2019/ticketmaster-announces-the-phone-free-madame-x-tour/>.
- McGregor Aja, María. "La evaluación como parte del proceso de aprendizaje de la Historia en primaria y secundaria." Tesis para obtener el grado de maestría en Historia, Universidad Iberoamericana, 2018.
- Medina, Abel Florido. "El archivo y la escuela: propuestas didácticas". *Boletín ANABAD LXVI*, núm. 2 (junio de 2016): 99–151.

- Miggelbrink, Monique. "Serializing the Past: Re-Evaluating History in Mad Men – InVisible Culture". *InVisible Culture: An Electronic Journal for Visual Culture (IVC)*, núm. 17 (el 18 de marzo de 2012). <https://ivc.lib.rochester.edu/serializing-the-past-re-evaluating-history-in-mad-men/>.
- Minice, Ariel, Carmela Rivadeneira, y José Daháb. "El mito de la 'revolución' cognitiva | Revista de Terapia Cognitivo Conductual". *Revista de terapia cognitiva conductual*. (blog), el 4 de diciembre de 2012. <http://cetecic.com.ar/revista/el-mito-de-la-revolucion-cognitiva/>.
- National Council on Public History. "National Council on Public History". National Council on Public History. Consultado el 28 de julio de 2019. <https://ncph.org/>.
- National Film Board of Canada. "Interactives: East of the Rockies". East of the Rockies, 2019. https://www.nfb.ca/interactive/east_of_the_rockies/#trailerModal.
- Noiret, Serge. "Internationalizing Public History". *Public History Weekly - The International Blogjournal* 2, núm. 34 (el 9 de octubre de 2014). <https://doi.org/dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2647>.
- Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, y Professur Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und ihre Disziplinen. "Leitung / Management: Marko Demantowsky | Didaktik der Gesellschaftswissenschaften". *Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (blog), el 13 de septiembre de 2013. <http://www.gesellschaftswissenschaften-phfnw.ch/ueber-uns/marko-demantowsky/>.
- Pérez Puente, Leticia. "Internet para investigadores en humanidades: La búsqueda de artículos y libros en la Red". *Perfiles educativos* 35, núm. 139 (enero de 2013): 190–201. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982013000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Pérez Salazar, Gabriel. "La Web 2.0 y la sociedad de la información". *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* 56, núm. 212 (agosto de 2011): 57–68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Plá, Sebastián. *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: los casos de México, Argentina y Uruguay*. México: Universidad Iberoamericana, A.C., 2014.
- Plá, Sebastián, y Joan Pagés. *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. Pública educación. Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- Pons, Anacle. "El pasado fue analógico, el futuro es digital. Nuevas formas de escritura histórica." Editado por Anacle Pons y Matilde Eiroa. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. 2, núm. 110 (2018): 83–109. http://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/110-1-ayer110_HistDigital_APons_MEiroa.pdf.
- . "La historia digital y la 'historia pública'". Billet. C L I O N A U T A : Blog de Historia. Consultado el 6 de septiembre de 2019. <https://clionauta.hypotheses.org/3558>.
- Pons, Anacle, y Matilde Eiroa, eds. "Introducción. Historia Digital: Una apuesta del siglo XXI." *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. 2, núm. 110 (2018): 13–18. http://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/110-0-ayer110_HistDigital_APons_MEiroa_0.pdf.
- Presner, Todd. "HyperCities: A Case Study for the Future of Scholarly Publishing". OpenStax CNX, 2010. <https://cnx.org/contents/mWYINQXR@3/HyperCities-A-Case-Study-for-the-Future-of-Scholarly-Publishing>.
- Presner, Todd, David Shepard, y Yoh Kawano. "HyperCities. Thick Mapping in the Digital Humanities". Repositorio digital. HyperCities. Thick Mapping in the Digital Humanities, s/f. <http://www.hypercities.com/>.

- Public History Weekly, y De Gruyter Oldenbourg. "authorThomas Cauvin". Public History Weekly. Consultado el 29 de septiembre de 2019. <https://public-history-weekly.degruyter.com/author/thomas-cauvin/>.
- . "Public History Weekly". Public History Weekly. Consultado el 25 de julio de 2019. <https://public-history-weekly.degruyter.com>.
- Rede brasileira de História Pública. "A Rede | historiapublica.com.br". *Rede brasileira de História Pública* (blog). Consultado el 28 de septiembre de 2019. http://historiapublica.com.br/?page_id=520.
- Roy Rosenzweig Center for History and New Media at George Mason University. "Histories of the National Mall Wins Outstanding Public History Award". *News* (blog), el 2 de diciembre de 2015. <https://rrchnm.org/news/histories-of-the-national-mall-named-outstanding-public-history-project/>.
- Rüsen, Jörn. "Jörn Rüsen". Página personal. joern-ruesens Webseite! Consultado el 14 de septiembre de 2019. <http://joern-ruesen.jimdo.com/>.
- . *Tiempo en ruptura*. Editado por Silvia Pappe. Traducido por Christian Sperling. Primera edición. Colección Humanidades. Serie estudios; Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades 40. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014.
- Sáiz, Milagros, Blanca Anguera, Cristina Civera, Gonzalo de la Casa, y Universitat Oberta de Catalunya. *La psicología de la primera mitad del s. XX. las escuelas y sistemas psicológicos Segunda parte Segunda parte*. Barcelona: UOC Papers, 2009.
- Sáiz Serrano, Jorge, y Ramón López. "Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria". *Revista de Estudios Sociales No.35 52* (el 1 de junio de 2015): 87–101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>.
- Sallés Tenas, Neus. "La Enseñanza De La Historia a Través Del Aprendizaje Por Descubrimiento: Evolución Del Proyecto Treinta Años Después". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 10 (2011): 3–10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610002>.
- Samida, Stefanie. "Kommentar: Public History als Historische Kulturwissenschaft: Ein Plädoyer". *Docupedia-Zeitgeschichte*, 2014. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.575.v1>.
- Schöck-Quinteros, Eva, Nils Steffen, y Universidad de Bremen. "Aus den Akten auf die Bühne". *Aus den Akten auf die Bühne* (blog). Consultado el 28 de septiembre de 2019. <https://www.sprechende-akten.de/>.
- Seixas, Peter. "A History/Memory Matrix for History Education". *Public History Weekly* 2016, núm. 6 (el 25 de febrero de 2016). <https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370>.
- . "Historical Thinking Concepts | Historical Thinking Project". Historical Thinking Concepts. Consultado el 26 de julio de 2019. <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.
- Seixas, Peter, y Tom Morton. *The Big Six: Historical Thinking Concepts Student Book + DVD*. Edición: Student ed. Toronto: Nelson Canada, 2012.
- Siebörger, Rob. "Public History and the School Curriculum: Two South African Case Studies". En *Public history and school: international perspectives*, editado por Marko Demantowsky, 41–54. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018.
- The Albert Team. "AP® World History". The 5 Most Important Historical Thinking Skills for the AP® World History Test, 2020. <https://www.albert.io/blog/5-most-important-historical-thinking-skills-for-the-ap-world-history-test/>.
- THIRTEEN/WNET. "A Cheyenne Odyssey". Juego en línea, 2013. <https://www.mission-us.org/games/a-cheyenne-odyssey/>.
- . *Mission US 3: "A Cheyenne Odyssey" Trailer*. Mp4, Juegos en línea. Youtube, 2013. <https://youtu.be/wA0uohSSX1M>.

- . “Misión Us. A Public Media Project.” Juego en línea, 2020. <https://www.mission-us.org/>.
- Thünemann, Holger. “‘Public History’ – Sublation of a German Debate?” *Replies*, el 30 de enero de 2015. <https://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/?p=3292>.
- Trace, Arther S. *What Ivan knows that Johnny doesn't*. New York: New York, Random House, 1961. <http://archive.org/details/whativanknowstha00trac>.
- Turkel, William J. “Designing Interactive Exhibits”. Blog. *William J Turkel* (blog), el 17 de diciembre de 2011. <https://williamjturkel.net/2011/12/17/designing-interactive-exhibits/>.
- UNESCO. Resolución. “Carta sobre la preservación del patrimonio digital”. Resolución, el 15 de octubre de 2003. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17721&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Unión Europea. “Europeana Classroom”. Repositorio digital. Europeana Classroom. Consultado el 28 de julio de 2019. <https://www.europeana.eu/en/europeana-classroom>.
- Universidad de Stanford. “Projects”. Projctcs, s/f. <https://library.stanford.edu/department/cidr/projects>.
- Universidad de Victoria. “Great Unsolved Mysteries in Canadian History”, s/f. <https://canadianmysteries.ca/en/index.php>.
- Universitat de Barcelona. “Maria Feliu Torruella”. *Didàctica i Patrimoni* (blog). Consultado el 3 de septiembre de 2019. <http://www.didpatri.cat/investigadors/maria-feliu-torruella/>.
- University of Technology Sydney. “Australian Centre for Public History”. Consultado el 28 de septiembre de 2019. <https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/our-research/australian-centre-public-history>.
- Vílchez, Nerio Gerardo. “Una revisión y actualización del concepto de Currículo”. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 6, núm. 2 (2004): 194–208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436492>.
- Wilson, Daniel. “From Zero to Fifty”. Project Zero, Graduate School of Education. Harvard, 2018. <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/From%20Zero%20to%20Fifty.pdf>.
- World History Commons. “World History Commons”, 2020. <https://worldhistorycommons.org/>.

Anexos.

Tabla 1.

Tabla que muestra a las universidades en México que ofertan la licenciatura en Historia, el total de materias obligatorias que sus planes de estudio establecen como obligatorias y el número de materias dedicadas a la docencia o enseñanza o didáctica de la Historia a lo largo de la licenciatura.

Datos y gráficos de la licenciatura en Historia en la universidades del país. Estos datos fueron levantados en el año 2019.

	Institución	Total de materias obligatorias	Materias dedicadas a la docencia/enseñanza/didáctica de la Historia
1	Universidad Autónoma de Querétaro (Con especialidad en enseñanza de la Historia)	57	9
2	Instituto Mora	49	5
3	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	58	5
4	Universidad de Guadalajara (Orientación en docencia de la Historia)	54	5
5	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	50	4
6	Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)	57	4
7	Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas (ICEST) *cuatrimestres	64	4
8	Universidad Autónoma de Chihuahua	55	4
9	Universidad Autónoma de Zacatecas (Orientación en Docencia)	31	4
10	Universidad Autónoma de Aguascalientes	45	3
11	Universidad Autónoma de Nuevo León	55	3
12	Universidad Autónoma de Tamaulipas	60	3
13	Universidad Autónoma de Tlaxcala	53	3
14	Universidad Autónoma Metropolitana (Trimestres) (Área terminal: Didáctica de la Historia)	50	3
15	Universidad Autónoma de Baja California	54	2
16	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	40	2
17	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	53	2
18	Universidad de Sonora	50	2
19	Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo	54	2
20	Universidad Nacional Autónoma de México	52	2
21	Universidad Iberoamericana (Ibero)	50	1
22	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)	50	1
23	Facultad de Estudios Superiores (FES), Acatlán de la UNAM	55	1
24	Instituto Cultural Helénico	21	1
25	Universidad Autónoma de Baja California Sur	49	1
26	Universidad Autónoma de Campeche	54	1
27	Universidad Autónoma de Coahuila	44	1
28	Universidad Autónoma de Guanajuato	52	1
29	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	47	1
30	Universidad Autónoma de Sinaloa	44	1
31	Universidad Autónoma de Yucatán	37	1
32	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	40	1
33	Universidad Veracruzana	38	1
34	Universidad Anáhuac México Campus Norte	46	0
35	Universidad Autónoma de Chiapas	46	0
36	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	38	0

37	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	56	0
----	--	----	---

	Institución	Créditos dedicados a la docencia/enseñanza/didáctica de la Historia
1	Universidad Autónoma de Querétaro (Con especialidad en enseñanza de la Historia)	62
2	Universidad Autónoma Metropolitana (Trimestres) (Área terminal: Didáctica de la Historia)	60
3	Universidad de Guadalajara (Orientación en docencia de la Historia)	40
4	Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)	24
5	Universidad Autónoma de Aguascalientes	23
6	Universidad Autónoma de Chihuahua	21
7	Universidad Autónoma de Zacatecas (Orientación en Docencia)	20
8	Universidad de Sonora	18
9	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	17
10	Universidad Autónoma de Baja California	16
11	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	16
12	Universidad Nacional Autónoma de México	16
13	Universidad Autónoma de Tlaxcala	12
14	Universidad Autónoma de Nuevo León	11
15	Universidad Iberoamericana (Ibero)	8
16	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)	8
17	Facultad de Estudios Superiores (FES), Acatlán de la UNAM	8
18	Universidad Autónoma de Sinaloa	8
19	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	8
20	Universidad Veracruzana	8
21	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	6
22	Universidad Autónoma de Campeche	4
23	Universidad Autónoma de Yucatán	4
24	Universidad Anáhuac México Campus Norte	0
25	Universidad Autónoma de Chiapas	0
26	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	0
27	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	0
28	Instituto Cultural Helénico	N/D
29	Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas (ICEST) *cuatrimestres	N/D
30	Instituto Mora	N/D

31	Universidad Autónoma de Baja California Sur	N/D
32	Universidad Autónoma de Coahuila	N/D
33	Universidad Autónoma de Guanajuato	N/D
34	Universidad Autónoma de Tamaulipas	N/D
35	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	N/D
36	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	N/D
37	Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo	N/D

Tabla II. Nodos de información sobre la discusión contemporánea de “la historia que se enseña”.

Sitio/Publicación	Responsable de la publicación	Idiomas	URL/DOI
AIPH – Associazione Italiana di Public History	Associazione Italiana di Public History	italiano	https://aiph.hypotheses.org/
Australian Centre for Public History	University of Technology Sydney	inglés	https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/our-research/australian-centre-public-history
CLIONAUTA: Blog de Historia Noticias sobre la disciplina	Anaclet Pons	español	https://clionauta.hypotheses.org/
Center for Public History + Digital Humanities at Cleveland State University	Center for Public History + Digital Humanities at Cleveland State University	inglés	https://csudigitalhumanities.org/
Centre for the Study of Historical Consciousness	The University of British Columbia Faculty of Education	inglés	http://www.cshc.ubc.ca/
Digital Humanities Now	Sean Takats, Laura Crossley y George Mason University	inglés	http://digitalhumanitiesnow.org/
Historical Thinking Matters	Center for History and New Media, School of Education Stanford University; Roy Rosenzweig Center y History and New Media and School of Education, Stanford University	inglés	http://historicalthinkingmatters.org
Historical Thinking Project	Peter Seixas y Centre for the Study of Historical Consciousness	inglés	http://historicalthinking.ca
IFPH-FIHP – The International Federation for Public History blog	International Federation for Public History - Fédération/Internationale pour l'Histoire Publique	inglés y francés	https://ifph.hypotheses.org/
LabHisPub	Departamento de Estudios Históricos y Sociales, Universidad Torcuato Di Tella.	español	https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=15439&id_item_menu=26283
Leibniz Centre for Contemporary History Potsdam	The Leibniz-Center for Contemporary History Potsdam	inglés y alemán	https://zeitgeschichte-digital.de/doks/home
London Centre for Public History	London Centre for Public History and Heritage, Royal Holloway, University of London	inglés	https://www.londoncph.org/
National Council on Public History	National Council on Public History (EEUU)	inglés	https://ncph.org/
Public History Weekly - The International Blogjournal	International Federation for Public History, Universidad de Viena, Walter de Gruyter GmbH, Dr. Marko Demantowsky y Pädagogische Hochschule FHNW.	inglés/alemán	http://doi.org/10.1515/phw-2015-3292
Roy Rosenzweig Center for History and New Media	The Roy Rosenzweig Center for History and New Media	inglés	https://rrchnm.org/

Tabla III. Base de conceptos en bases de datos.

La siguiente tabla muestra un fragmento del resultado de la búsqueda que se realizaron en varias bases de datos a partir de los conceptos de “enseñanza de la historia”, “competencias e historia”, “aprendizaje de la historia”, etc.

Para consultar la base de datos completa visitar: https://docs.google.com/spreadsheets/d/13oy0QAUPXjw_6cw5jxi1sR4O2TqjyhGfz_syp0xVx29c/edit?usp=sharing



Base de datos	Palabra (s) de búsqueda	Publicación /revista	Título del artículo o publicación	Autor (es)	País de Origen	Institución	año	Dirección URL
Academic Search Complete	teaching history, competency	History Teacher	From Data Beast to Beast of Burden: A Case Study of Learning Outcomes in Faculty-Led Assessment as a Tool for Undergraduate History Curriculum Design.	Eckelmann, Susan. Jorgensen, Sara. Robison, Kira.	EEUU	University of Tennessee at Chattanooga	2016	http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f1ebbc8c-2c1f-4f8f-a92b-2ddc0109d7fe%40sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=117601973&db=a9h
Academic Search Complete	teaching history, competences							
Academic Search Complete	learning history, competency	Journal of Education	Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction.	Bain, Robert B.	EEUU	Faculty of University of Michigan's School of Education	2008	http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=7597496e-2454-4b34-8bf9-1231bf7203a8%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=46795588&db=a9h
Academic Search Complete	learning history, competencies	Learning & Individual Differences	Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking	Hartmann, Ulrike. Hasselhorn, Marcus	Alemania	University of Göttingen, Germany. German Institute for International Educational Research, Frankfurt,	2008	http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a99e4e3d-dee0-4c5c-b0f9-afc028880371%40pdcv-sessionmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=46795588&db=a9h

								Q%3d%3d#AN=32030194&db=a9h
Tuning América Latina	Por relación	Tuning América Latina	Competencias Específicas de Historia	Proyecto Tuning América LATina	América Latina	Proyecto Tuning América LATina	2011	http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=232&Itemid=261
http://teachinghistory.org/teaching-materials/lesson-plan-reviews								
Harvard Education Review http://hepg.org/her-home/home								
http://www.oecd-ilibrary.org/statistics								
Ministerio de Educación de Nueva Zelanda			Develop the key competencies		Nueva Zelanda			https://seniorsecondary.tki.org.nz/Social-sciences/History/Pedagogy/Develop-the-key-competencies
Google academico	Sebastian Plá, competencias, historia	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio Comparativo en América Latina	Sebastian Plá	México	UNAM	2011	http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127610008.pdf
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental	Rafael Valls y Ramón López Facal	España	Universidad de Valencia y Universidad de Santiago de Compostela	2011	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610009
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la historia de España	Elisa Navarro-Medina	España	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla	2015	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324148872006

Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales	Emilio José Delgado Algarra	España	Universidad Loyola Andalucía Sevilla	2015	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324148872010
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Vuelve la política	Enseñanza de las Ciencias Sociales	España	Universidad de Barcelona	2014	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972001
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	El conocimiento del profesor que enseña historia	José Ignacio Zamudio	Colombia	Universidad Santiago de Cali	2012	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700004
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México	Gerardo Daniel Mora Hernández y Rosa Ortiz Paz	México	Escuela Normal Superior de México	2012	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700009
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes	Belinda Arteaga Castillo y Siddharta Camargo	México	Universidad Pedagógica Nacional, Comunidad Normalista para la Educación Histórica (CONEHI), UNAM y DGESE	2012	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700010
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Enseñar historia en Brasil: indagaciones sobre los currículos prescritos	SELVA GUIMARÃES FONSECA y MARCOS SILVA	Brasil	Programa de Posgrado de Educación. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Programa de Posgrado de Historia. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.	2010	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609006
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	De los niveles de concreción a las competencias	Enseñanza de las Ciencias Sociales	España	Universidad de Barcelona	2008	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127627001
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica	MARIO CARRETERO RODRÍGUEZ y CÉSAR LÓPEZ RODRÍGUEZ	España	Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid	2009	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628009
Por relación	Por relación	Enseñanza de las Ciencias Sociales	La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la historia en bachillerato	TREPAT CARBONELL, CRISTÒFOL A. y INA SAURAS, YOLANDA	España	Universidad de Barcelona	2008	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127627006

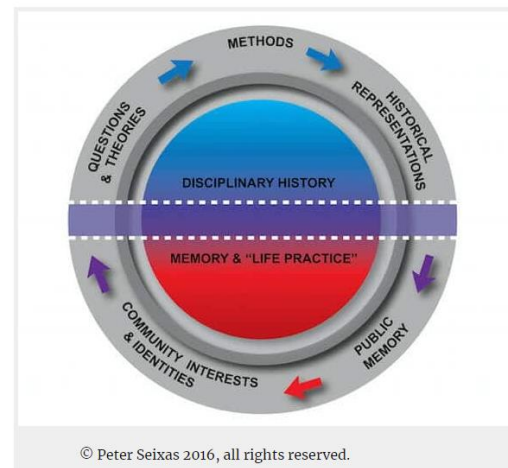
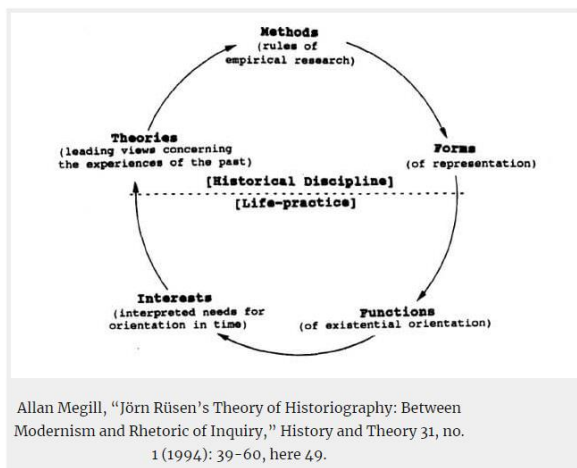
Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)	Competencies, history	OCDE/PISA	Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD	Fernando M. Reimers	EEUU	Harvard Graduate School of Education	2013	https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf
Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)	Competencies, history	OCDE/PISA	PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science	OCDE/PISA/ Andreas Schleicher		OCDE/PISA	2009	https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf
JSTOR	competencies, history							
JSTOR	competence, history							
JSTOR	teaching, history	<i>Enseñanza de la Historia</i>	La pedagogía, la política y la profesión: una lectura práctica del pasado, presente y futuros desarrollos de la historia de la enseñanza en las escuelas australianas	Stephanie Burley		<u>Asociación Histórica</u>	2012	http://www.jstor.org/stable/43260812
JSTOR	teaching, history	<i>Revista de Educación Media, Memoria y Sociedad</i>	Reflexiones sobre la educación de la historia: Historias fácil y difícil	Ed Jonker		<u>Berghahn Libro</u>	2012	Número de páginas: 7
JSTOR	teaching, history	<i>El Diario Secundaria</i>	Preparación de Ciudadanos por la Democracia Multicultural en una clase de historia de EE.UU.	Lorrei DiCamillo y Judith L. Pace	Universidad de Carolina del Norte Press	<u>Universidad de Carolina del Norte Press</u>	2010	http://www.jstor.org/stable/40660843
JSTOR	teaching, history	<i>Enseñanza de la Historia</i>	Todo fluye y nada permanece': cómo los estudiantes tienen sentido de los conceptos históricos de cambio, la continuidad y el desarrollo	olpe Frances		<u>Asociación Histórica</u>	2011	http://www.jstor.org/stable/43260465
JSTOR	teaching, history	<i>Historia de la Educación</i>	La Enseñanza de la Historia Nacional en la escuela primaria antes de la III república	Annie Bruter	Francia	<u>Publicado por: Escuela Normal Superior de Lyon</u>	2010	http://www.jstor.org/stable/41160500
JSTOR	teaching, history	<i>Revista de Educación Media, Memoria y Sociedad</i>	"Añoranza del pasado": los políticos y el programa de historia en las escuelas de Inglés, 1988-2010	Terry Haydn	Reino Unido	<u>Berghahn Libros</u>	2012	URL estable: http://www.jstor.org/stable/43049380
JSTOR	teaching, history	Revista Tempo	La didáctica de la historia de J. G. Droysen: constitución y actualidad	Arthur Alfaix Assis	Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014	DOI: 10.5533/TEM-1980-542X-2014203609

JSTOR	teaching, history	NAER New Approaches in Educational Research 2016			España		2016	http://naerjournal.ua.es
DIALNET	competencias e historia	TESIS	Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de la enseñanza de la historia en estudiantes de licenciatura en enseñanza de la historia del instituto superior de ciencias de la educación de benguela-angola			Universidad de Granada España	2017	
DIALNET	historia y competencias	acta museum	No hay temática de interés					
DIALNET	historia y competencias	AB iNITIO						
DIALNET	historia y competencias		No hay temática de interés					
DIALNET	historia y competencias	A contracorriente (Estados Unidos)	No hay temática de interés					
JSTOR	Las competencias en historia	Redalyc	Los acuerdos de bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en latinoamérica	Garay sánchez, adrián de	España	Unión de universidades de américa latina y el caribe	2008	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274003
World History and competencias	competencias	Texas History-Manual	Texas Examinations of Educator Standards™ (texas™) Program	Texas Education Agency	Estados Unidos	Texas Educator Certification	2013	Cms.texas-ets.org/files/2313/6698/7446/history_7_12_23_3.pdf
Investigacion es en Ciencias sociales	Investigación sobre la enseñanza de la historia	Revista de investigación	Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en francia: temas, métodos y preguntas	François Audigier	Suiza	Instituto de Ciencias Sociales	2002	Http://www.raco.cat/index.php/ensenanzacs/article/view/126114 [consulta: 22-01-18]
Investigacion es en Ciencias sociales	La historia y su enseñanza	Histodidac	La enseñanza de la historia (reflexiones para un debate)	Joaquim Prats	España	Universitat en Barcelona	2000	
PEDOCS	Por relación	Artículo	Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics	Körber, Andreas	Alemania	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)	2015	https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf

Taylor and Francis online	Por relación	Journal Educational Philosophy and Theory	A Model of Historical Thinking	Peter Seixas	Canadá	Facultad de Educación, Universidad de la Columbia Británica	2015	http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2015.1101363
Scielo	Por relación	Revista de Estudios Sociales	Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts.	Ana Isabel Ponce Gea	España	Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia (España)	2015	http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0123-885X2015000200018

*Capturas de pantalla de la matriz de la historia en relación con la disciplina, la memoria y la didáctica de la historia. La de la izquierda es la propuesta por Rüsen en el año de 1983 y la de la derecha es una versión actualizada hecha Seixas en el año 2016. Imágenes tomadas de Peter Seixas, “A History/Memory Matrix for History Education”, Public History Weekly 2016, núm. 6 (el 25 de febrero de 2016), <https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370>.

The disciplinary matrix of history



Sobre las competencias en la educación.

El concepto de competencias que retomaré será el de Jaque Delors quien contempla cuatro dimensiones: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Dicha propuesta es quizá la más reconocida en el ámbito de la enseñanza y es retomada por infinidad de autores. (Cfr. Jacques Delors y Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, “La educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996), pdf)

Sobre el tema de competencias en educación existe varios debates, en gran medida estas discusiones se deben a la función o papel que se le da a la escuela, la cual básicamente se le puede ver desde dos perspectivas: capacitación de mano de obra calificada o formadora de ciudadanos. Ambas nociones se generaron a inicios del siglo XIX y se consolidaron en los años sesenta y setenta del siglo XX. La primera de estas perspectivas trata de un concepto que surgió en la industria y que busca la capacitación de su fuerza laboral y la adecuación a nuevas tareas. Es un modelo que pretende hacer competente a una planta laboral en un mundo cambiante. Es decir, el objetivo es transformar a un obrero especializado en un obrero capaz de aprender en un espacio de muy corto tiempo casi cualquier tarea. La segunda acepción se originó con los radicales franceses de inicios del siglo XIX, creció a la par del proceso de secularización del Estado-Nación y de la Ilustración. Hacia el final de la Segunda Guerra Mundial y la construcción de los organismos multilaterales como las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) recibió un importante impulso, pues sirvió de base para que la misma UNESCO construyera una comunidad internacional alrededor de la educación. Este proyecto partió de un diagnóstico de la educación en 23 países. El encargado de llevar a cabo este estado de la cuestión fue el ex presidente de la Asamblea Nacional Francesa Edgar Faure, destacado radical socialista que, entre otros puestos, dirigió el Ministerio de Educación Nacional entre 1968 y 1969, desde donde llevó a cabo la reforma del sistema educativo francés después de los acontecimientos de mayo de 1968. Faure, entre los años de 1970 y 1972 dirigió un equipo internacional que constituyó un libro que se tituló: “Aprender a ser”, en donde se analizó a la educación en 23 países, posteriormente se presentaron una serie de recomendaciones que los países

miembros de la OCDE y de la UNESCO deberían de cumplir en el mediano y largo plazo. 24 años después, otro informe de la UNESCO hace su aparición, el encargado de dirigir un panel de expertos internacionales. Jacques Delors (impulsor del Tratado de Maastricht) encabezó el grupo de 14 intelectuales, políticos y académicos de todos los continentes. Este trabajo actualizó la propuesta de 1972 y se publicó en 1996 bajo el título: “La educación encierra un tesoro”. En dicha publicación se proponen los cuatro postulados o pilares que deberán de guiar la educación del siglo XXI y que son mencionados anteriormente.

*Capturas de pantalla tomadas de Abel Florido Medina, “El archivo y la escuela: propuestas didácticas”, Boletín ANABAD LXVI, núm. 2 (junio de 2016): pp. 124 - 127.

El plano seleccionado para realizar esta actividad es el de la villa de Aranda de Duero (Burgos), fechado en 1503 y conservado en el Archivo General de Simancas⁴⁵.

Las posibilidades didácticas que este plano ofrece son muchas por la multitud de deliciosos detalles que pueden observarse en ella. Somos conscientes, no obstante, de que no son muchos los planos de ciudades que con esta potencialidad pedagógica se custodian en los archivos españoles. Pero echando un rápido vistazo a los recursos que las páginas webs de los archivos españoles ofrecen a los ciudadanos (como es la de Imago Hispaniae del Archivo General de Simancas), nos damos cuenta de que los fondos de estas instituciones guardan auténticos tesoros que pueden ser de gran utilidad para los fines que en este trabajo se defienden. Así, desde ataques a ciudades, como el de Francis Drake a Las Palmas de Gran Canaria, a planos como el de las Minas de Riotinto, donde se aprecia, junto a su correspondiente leyenda, la distribución de las distintas minas alrededor de la población.

Lo que nosotros proponemos con esta actividad, que la harían conjuntamente los alumnos y en voz alta, es analizar primero esta imagen para extraerle el máximo rendimiento posible, para a continuación pasar a compararla con una fotografía área actual de la ciudad y analizar así su evolución en el tiempo. De este modo, además de aprender los contenidos conceptuales, los alumnos estarían adquiriendo paralelamente algunas de las competencias básicas que se exigen en este tramo del currículo como es, por ejemplo, la competencia informática.

El primer paso a tener en cuenta es el de fijar la mirada con atención sobre el plano para extraer toda la información posible. A continuación, el docente puede guiar la lectura visual del alumno mediante preguntas que pueden ayudar a afinar esa búsqueda. De lo que se trata es de expresar al máximo el contenido de la imagen.

Las cuestiones a plantear irían encaminadas en primer lugar a indagar en los aspectos más evidentes que pueden observarse, como el tamaño relativo de la ciudad, los elementos observables extramuros (como el río, el molino y el puente), el tipo de edificaciones (civiles, religiosas), sus elementos constitutivos (ventanas, tejados,...) y el lugar que ocupan aquellas en el espacio urbano, la naturaleza del trazado de las calles, la existencia de lugares públicos como plazas o de elementos defensivos como la muralla, etc.

Esta forma de proceder nos va a permitir formular cuestiones como las que enunciamos a continuación: ¿por qué hay tantas iglesias? ¿cómo podemos distinguirlas? ¿para qué se construían las murallas? ¿y los torreones? ¿todas las viviendas son iguales? ¿por qué no? ¿por qué hay un molino junto al río? y un largo etcétera.

Las preguntas enunciadas buscan que el alumno analice y reflexione sobre múltiples aspectos relativos a un montón de temas. Por ejemplo, sobre la omnipresencia de la religión cristiana en la vida de las gentes del pasado cuyo poder se manifiesta en el elevado número de edificios de culto presente en las poblaciones

⁴⁵ AGS,MPD,10,001

Fuente: Imago Hispaniae, http://www.mcu.es/archivos/docs/MC/AGS/Imago_Hispaniae/Castilla_Leon_3/flash.html#/4/

Como se puede comprobar, son muchas las posibilidades que puede ofrecer una actividad como la que proponemos en este trabajo. Es un modelo de aplicación que consiste en partir de la observación atenta para obtener el máximo de información posible de una imagen, en este caso un plano, con las oportunas intervenciones del profesor para guiar la mirada del estudiante y facilitar así el análisis.

Con esta ayuda, el alumno debería ser capaz de deducir, si no todos, sí algunos de los aspectos que hemos venido señalando, además de otros tantos. Con ello estaría asimilando, casi sin darse cuenta y de una forma mucho más dinámica y motivadora, los contenidos básicos contemplados para esta parte del currículum que probablemente de otra manera le resultaría mucho más difícil y tedioso aprender⁴⁶.

⁴⁶ La participación del alumno en clase acompañada de reflexión nos parece fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sebastián y Blanes (2000: 240) reivindican de manera elocuente las bondades de esta manera de proceder: "La participación de los alumnos en clase constituye otro factor de motivación, íntimamente ligado a la aparición de un conocimiento significativo. El conseguir la atención de los alumnos es uno de los objetivos de todo docente, y, en el mismo sentido, alcanzar un ambiente de reflexión y de trabajo debe ser prioritario. De este modo, motivación y participación aparecen estrechamente unidos".

o en el lugar preeminente que suelen ocupar en las mismas; o el peligro constante de guerra que se evidencia con la existencia de la muralla y los torreones, etc.

Otro aspecto a tener en cuenta en este plano, aunque hay muchos otros que también cuentan con esta potencialidad, es la rica información textual que acompaña a la imagen. Entre otros datos podemos saber a qué divinidades están consagradas las iglesias, la distancia exacta que tenía horizontalmente la ciudad o los nombres de las personas más relevantes que vivían en algunas de esas calles. Asimismo, podemos saber dónde estaba situado el barrio musulmán o morería (en este caso, en el lado noroeste de la población).

Toda esta materia prima puede servir de base para reflexionar sobre elementos como el porqué de que a una calle se le identifique con el nombre de uno de sus moradores o cómo era posible que conviviesen en un mismo espacio urbano gentes con religiones y culturas tan distintas, habida cuenta de la intolerancia tan presente en aquellos tiempos, etc.

Como ya hemos adelantado, la segunda parte de la actividad vendría dada por el cotejo del plano con una fotografía aérea digital de la ciudad actual. No se nos escapa que para que este ejercicio pueda maximizarse lo ideal es que se disponga de un plano en perspectiva caballera como el que presentamos aquí; pero desde luego no es imprescindible si los planos en cuestión vienen acompañados de una información mínima que nos permita identificar los elementos constitutivos del mismo (o por lo menos que puedan extraerse de otras fuentes a las que el docente pueda acceder fácilmente).

Aquí se podría llamar la atención del alumno sobre cuestiones que atañen a los elementos de cambio o permanencia (que pueden observarse a través del cotejo de ambas imágenes) como son el tamaño de la ciudad, el trazado urbano, el nombre de las calles, las construcciones más importantes como las iglesias, la muralla y los torreones, el territorio extramuros, etc.

El otro beneficio que el educando debe obtener de la experiencia es la de concienciarse de la necesidad de que se conserven y protejan documentos como el que ha estado manejando. Pero para ello antes tiene que haberse convencido por sí mismo de su utilidad y para esto pensamos que la labor del docente, o en su caso también del archivero, debe ser fundamental.

Captura de pantalla que trata de relacionar el desarrollo del pensamiento histórico con un proceso cognitivo necesario para el aprendizaje tomado del sitio *The Historical Thinking Project* <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

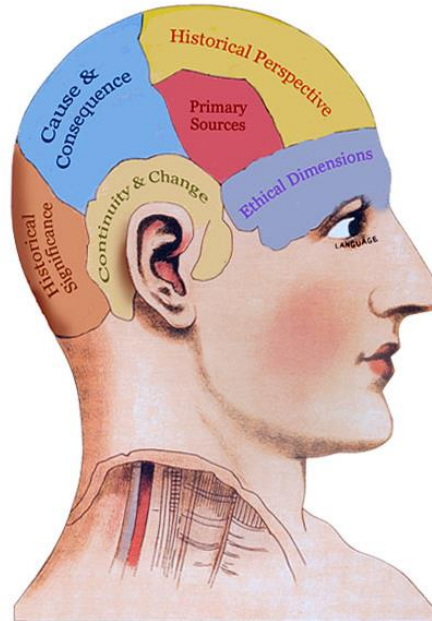
HISTORICAL THINKING CONCEPTS

The Historical Thinking Project works with six distinct but closely interrelated historical thinking concepts. To think historically, students need to be able to:

1. Establish *historical significance*
2. Use *primary source evidence*
3. Identify *continuity and change*
4. Analyze *cause and consequence*
5. Take *historical perspectives*, and
6. Understand the *ethical dimension* of historical interpretations.

Taken together, these concepts tie "historical thinking" to competencies in "historical literacy." In this case, "historical literacy" means gaining a deep understanding of historical events and processes through active engagement with historical texts.

Historically literate citizens can assess the legitimacy of claims that there was no Holocaust, that slavery



Guideposts to Historical Thinking

Historical Significance *How do we decide what is important to learn about the past?*

Guidepost 1 Events, people, or developments have historical significance if they **resulted in change**. That is, they had deep consequences, for many people, over a long period of time.

Guidepost 2 Events, people, or developments have historical significance if they are **revealing**. That is, they shed light on enduring or emerging issues in history or contemporary life.

Guidepost 3 Historical significance is **constructed**. That is, events, people, and developments meet the criteria for historical significance only when they are shown to occupy a **meaningful place in a narrative**.

Guidepost 4 Historical significance **varies** over time and from group to group.

*Fragmento tomado de Seixas, Peter y Tom Morton. *The Big Six: Historical Thinking Concepts Student Book + DVD*. Edición: Student ed. Toronto: Nelson Canada, 2012.

Esta guía se trata de una secuencia muy sencilla para que el docente pueda hacer preguntas a los alumnos sobre cómo decidir qué es importante aprender del pasado e iniciar el desarrollo el pensamiento histórico en el estudiante. En este caso solamente se muestra la etapa inicial de toda la guía. La secuencia completa consta de 6 etapas y el nivel de dificultad va subiendo conforma llegan a la sexta etapa.

Esto quiere decir que las preguntas y las tareas que el estudiante hará se irán complejizando.

Guidepost to Historical Thinking que señala el contenido de cada uno de los capítulos en relación con el desarrollo del pensamiento histórico. Tomado de Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts Student Book + DVD*, Edición: Student ed (Toronto: Nelson Canada, 2012), pp. 10 y 11.

Guideposts to Historical Thinking

Historical Significance *How do we decide what is important to learn about the past?*

- Guidepost 1** Events, people, or developments have historical significance if they **resulted in change**. That is, they had deep consequences, for many people, over a long period of time.
- Guidepost 2** Events, people, or developments have historical significance if they are **revealing**. That is, they shed light on enduring or emerging issues in history or contemporary life.
- Guidepost 3** Historical significance is **constructed**. That is, events, people, and developments meet the criteria for historical significance only when they are shown to occupy a **meaningful place in a narrative**.
- Guidepost 4** Historical significance **varies** over time and from group to group.

Evidence *How do we know what we know about the past?*

- Guidepost 1** History is **interpretation** based on **inferences** made from primary sources. Primary sources can be accounts, but they can also be traces, relics, or records.
- Guidepost 2** **Asking good questions** about a source can turn it into evidence.
- Guidepost 3** Sourcing often begins before a source is read, with questions about **who** created it and **when** it was created. It involves inferring from the source the author's or creator's **purposes, values, and worldview**, either conscious or unconscious.
- Guidepost 4** A source should be analyzed in relation to the **context of its historical setting**: the conditions and worldviews prevalent at the time in question.
- Guidepost 5** Inferences made from a source can never stand alone. They should always be **corroborated**—checked against other sources (primary or secondary).

Continuity and Change *How can we make sense of the complex flows of history?*

- Guidepost 1** Continuity and change are **interwoven**: both can exist together. **Chronologies**—the sequencing of events—can be a good starting point.
- Guidepost 2** Change is a **process**, with varying paces and patterns. **Turning points** are moments when the process of change shifts in direction or pace.
- Guidepost 3** **Progress and decline** are broad evaluations of change over time. Depending on the impacts of change, progress for one people may be decline for another.
- Guidepost 4** **Periodization** helps us organize our thinking about continuity and change. It is a process of interpretation, by which we decide which events or developments constitute a period of history.

Cause and Consequence *Why do events happen, and what are their impacts?*

- Guidepost 1** Change is driven by **multiple causes**, and results in **multiple consequences**. These create a complex web of interrelated short-term and long-term causes and consequences.
- Guidepost 2** The **causes** that lead to a particular historical event **vary in their influence**, with some being more important than others.
- Guidepost 3** Events result from the interplay of two types of factors: (1) **historical actors**, who are people (individuals or groups) who take actions that cause historical events, and (2) the social, political, economic, and cultural **conditions** within which the actors operate.
- Guidepost 4** Historical actors cannot always predict the effect of conditions, opposing actions, and unforeseen reactions. These have the effect of generating **unintended consequences**.
- Guidepost 5** The events of history were **not inevitable**, any more than those of the future are. Alter a single action or condition, and an event might have turned out differently.

Historical Perspectives *How can we better understand the people of the past?*

- Guidepost 1** An ocean of **difference** can lie between current **worldviews** (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history.
- Guidepost 2** It is important to avoid **presentism**—the imposition of present ideas on actors in the past. Nonetheless, **cautious reference** to universal human experience can help us relate to the experiences of historical actors.
- Guidepost 3** The perspectives of historical actors are best understood by considering their **historical context**.
- Guidepost 4** **Taking the perspective of historical actors** means inferring how people felt and thought in the past. It **does not mean identifying with** those actors. Valid **inferences** are those **based on evidence**.
- Guidepost 5** Different historical actors have **diverse perspectives** on the events in which they are involved. Exploring these is key to understanding historical events.

The Ethical Dimension *How can history help us to live in the present?*

- Guidepost 1** Authors make **implicit or explicit** ethical judgments in writing historical narratives.
- Guidepost 2** Reasoned ethical judgments of past actions are made by taking into account the **historical context** of the actors in question.
- Guidepost 3** When making ethical judgments, it is important to **be cautious about imposing contemporary standards** of right and wrong on the past.
- Guidepost 4** A fair assessment of the ethical implications of history can inform us of our **responsibilities to remember and respond** to contributions, sacrifices, and injustices of the past.
- Guidepost 5** Our understanding of history can help us make **informed judgments** about contemporary issues, but only when we **recognize the limitations** of any direct “lessons” from the past.

Imagen extraída de Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts Student Book + DVD*, Edición: Student ed (Toronto: Nelson Canada, 2012), p. 15.

How One Historian Approaches Historical Significance

As we begin to think about how to teach students about historical significance, let us consider what we can learn from the experience of historian Timothy Brook, a specialist in the history of the sixteenth and seventeenth centuries. A native of Toronto, Brook now teaches at the University of British Columbia. In his book *Vermeer's Hat: The Seventeenth Century and the Dawn of the Global World*,¹ Brook explores the early development of globalization. (The image shown on the cover of his book is featured on page 13.) Of interest to our discussion, Brook offers some clues as to how he managed the problems inherent to constructing history, though we have to read between the lines to really understand his reasoning.

KEY TERMS

- construction of historical significance:** making connections among evidence and themes to create meaning within an historical narrative
- durability:** how long a change lasts
- perspective:** a mental outlook influenced by worldview—how one sees and interprets reality
- profundity:** the level of depth or intensity of a change
- quantity:** the number of people affected by a change

Figure 1.1. Officer and Laughing Girl

Johannes Vermeer's seventeenth century painting *Officer and Laughing Girl* becomes a doorway to the past in the hands of historian and author Timothy Brook. In his book *Vermeer's Hat: The Seventeenth Century and the Dawn of the Global World*, Brook shows how the man's hat in this painting opens a "passageway that leads out into the wider world" (Brook, 2008, p. 29). It is made from beaver pelts, a product of the fur trade in Canada. The hat gains historical significance for us because the author ties it to the narrative of globalization, an issue of interest to us today.

On Starting Points.

Brook begins his argument by saying that the small Dutch town of Delft, where he begins his narrative, is not particularly significant: he had many choices about where to locate his history. Pelt, in other words, did not have the kind of profound impact that would give it a traditional form of historical significance. So what reasons does Brook offer to explain his choice?

I could offer any number of reasons to explain why a global history of the intercultural transformations of seventeenth century life must start from Delft I start from Delft simply because I happen to have fallen off my bike there, because Vermeer happened to have lived there, and because I happen to enjoy looking at his paintings. (pp. 4, 5)

Brook makes it sound as if it were mere personal experience and preference that led him to situate the book where he did. While it is true that Brook's falling off his bike in Delft and his attraction to Vermeer's paintings may serve as starting points for a research project, they do not create historical significance on their own. Indeed, Brooks choice of Delft turns out to be not serendipitous as he implies in the lines above. In the seventeenth century, the Dutch republic had just escaped the grip of Spain's Habsburg Empire and building new trade relations with the rest of the world. As Brook states, it was a time when "people were weaving a web of connections and exchanges as never before" (p. 6). Delft was therefore a central node for the phenomenon that is the subject of the book. That phenomenon, as the book's subtitle states, is "the seventeenth century and the dawn of the global world."

One of the major trends -perhaps the major trend- that we are grappling in the twenty-first century is the process of globalization. Brook's history reveals that globalization is not a phenomenon of the last 50 years but of the last 500. He uncovers the origins of some of our most fundamental present day concerns in Delft, not because seventeenth-century Delft was just like twenty-first-century Canada, but because it was the "dawn of a phenomenon that interests us passionately today."

On Finding Connections

Brook chose Delft for a second reason: Vermeer lived and worked there, painting representations of scenes with "hints of broader historical forces that lurk in their details" (p. 7). The hat in the painting "Officer and Laughing Girl" that supplies the title of his book provides a good example. This image of the hat, at the centre of a scene between a man and a woman in the 1650s, provides a passageway that

leads out into the wider world” (p. 9). From here, Brook tells the story of the hats North American raw material; the development of the market in beaver pelts, and its impact on relations among French, English, Algonquin, Wendat (Huron), and Mohawk peoples; and, crucially for the big idea of globalization, Champlain’s motivation for fur trade and exploration: a passage to China. Delft, Vermeer, and the hat achieve their significance as Brook demonstrates the part they play in a larger story that ends up in the twenty-first century, with us.

Thus, two elements come together in Brooks project that help us understand the process of constructing historical significance.

- The first element consists of big, compelling concerns that exist in lives today, such as environmental sustainability, justice, power, welfare, or, in Brooks case, globalization.
- The second element involves the much more particular events, objects, and people whose historical significance is in question—in Brook’s case, the hat in the painting.

Historical significance emerges when the historian links the two elements.

Historical significance of “Vermeer’s hat” arises not from Vermeer as an important painter, much less from the painting or the hat itself, rather from the story through which the historian links the hat to the larger processes that result in twenty-first-century globalization. The hat is not significant without the story.

In 2009, actors performed the musical *Strike!* in front of Winnipeg City Hall. The event this theatrical production represents—the 1919 Winnipeg General Strike—can be measured against the criterion of impact. The strike was a very dramatic event in Canadian history, but does it have historical significance? Did it result in a profound impact on the lives of many people over a long period of time? Questions like these can generate heated discussion among historians and students alike.

Imágenes tomadas de “Public History and the School Curriculum: Two South African Case Studies”, en *Public history and school: international perspectives*, ed. Marko Demantowsky (Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018), pp. 51 y 52.

Building selected or valued public history into the school curriculum

Granted that the Great Trek provides many examples of how not to introduce topics of public history, is there anything in the history of Robben Island that is conducive to inclusion in the school curriculum?

A neglected aspect of curriculum specification and textbook writing in South Africa is the construction of the narratives that will convey the history in the classroom. An laudable attempt to address this was made in the curriculum documents of the National Curriculum Statements.⁵ For example, in Grade 8 the topic “Changing worlds: industrialisation” begins with the industrial revolution in Britain, moves next to industrialisation in South Africa, then to sugar and labour in Natal and finally to early trade union movements. One might not necessarily agree with the chosen content or the sequence within the four themes, but

⁴ Schools Council, *A New Look at History* (Edinburgh: Holmes Mc Dougall, 1976), 43.

⁵ Department of Education, *Revised National Curriculum Statement: Social Sciences* (Pretoria: Department of Education, 2002). Department of Education, *National Curriculum Statement: History* (Pretoria: Department of Education, 2003).

they attempt to present the history within the context of a pre-conceived narrative. Robben Island was not a part of any such proposed narratives but it could easily have been. The same curriculum contains within the topic “Apartheid in South Africa”: “repression and the armed struggle in the 1960s” (with no further elaboration). It could easily, instead, have woven a narrative of the experience of repression for those within the country and those exiled, and of the leaders who had been imprisoned and those who were on the outside. Other sites of heritage such as the Old Fort and Constitution Hill in Johannesburg and District Six in Cape Town, which are also icons of public history, could be included within similar curriculum document narratives.

Accessibility for students has been a reason why curricula (though not always textbooks) have not included sites such as Robben Island – a reason that has lost much relevance since virtual internet experiences have been possible. Contrarily, Robben Island can be looked upon as elitist history, as it’s only the rich in Cape Town who can afford the trip to the island and only the very wealthy in the rest of the country who are likely to make school trips to Cape Town. Robben Island’s history of political imprisonment is, however, richly documented by the memoirs of former prisoners and there is much scope for source-based investigations, tasks and project work. The present Grade 10 curriculum includes a compulsory “Heritage assignment”, which is open to any content, “[t]he focus and resources... are heritage sits, museums, monuments, oral histories, commemorative events...”. Assignments that could include Robben Island fit this rubric perfectly.

Imagen capturada de Elizabeth Belanger, "Report from the Field: Teaching Public History through Community Collaboration Public History and Liberal Learning: Making the Case for the Undergraduate Practicum Experience", *The Public Historian* 34, núm. 4 (2012): p. 37.

In the second year of the LC, which continued the Stonehill/CVA partnership with a new group of students, the students chose to revitalize a neighborhood park, restoring playground equipment, painting a mural, and creating community garden plots. Original plans for the restoration also included exhibit panels with information on the park's history and excerpts from the oral histories that would have been attached to the park's fence. Because of funding and time constraints, that portion of the project was not completed. Project SACUTA celebrated the park restoration by hosting a community festival with Cape Verdean music, games, and food.

Imagen capturada de Elizabeth Belanger, "Report from the Field: Teaching Public History through Community Collaboration Public History and Liberal Learning: Making the Case for the Undergraduate Practicum Experience", *The Public Historian* 34, núm. 4 (2012): p. 38

In their weekly journal reflections, my students demonstrated an increasing awareness of how theoretical issues of shared authority and concerns about role of the historian in community projects influenced the development of their project. After our initial brainstorming sessions with our community partner, one student noted: "What scares me is the idea of representing, or telling the story of the whole community through a very limited set of eyes . . . the politics of missing certain voices etc. . . ." Another commented on the importance of finding "ways to allocate authority, ownership, and voice to the teens." As the project developed, students asked themselves: "Who are we as Stonehill College students to speak about the Cape Verdean experience? How will the generational divide play into account? What can we do to prevent a single voice?" They also "worried that our voices were overwhelming the voices of our community partners." Many experienced practitioners in the field will recognize that those concerns are not unique

Imagen capturada de Roy Rosenzweig Center for History and New Media at George Mason University, "Histories of the National Mall Wins Outstanding Public History Award", News (blog), el 2 de diciembre de 2015, <https://rrchnm.org/news/histories-of-the-national-mall-named-outstanding-public-history-project/>.

2/12/2015

Histories of the National Mall Wins Outstanding Public History Award



SHEILA BRENNAN

The [National Council on Public History](#) selected *Histories of the National Mall* as the winner of the 2015 Outstanding Public History Award. The award is presented each year for work that contributes to a broader public reflection and appreciation of the past or that serves as a model of professional public history practice.

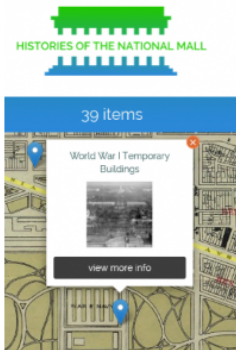
The selection committee commended *Histories* for its clean design, and concluded "the site stands as an excellent destination for anyone interested in our nation's Front Yard and as an outstanding example of how public historians can harness mobile technology to forge place-based historical connections."

Histories is a place-based public history mobile website developed by RRCHNM with support of a grant from the [National Endowment for the Humanities](#). Designed primarily for tourists in Washington, DC, [mallhistory.org](#) reveals that the National Mall has a history of its own that is invisible when walking along its paths and lawns. There are four different entry points—place-based, thematic, chronological, and biographical—allowing users to connect the physical space and its development, together with the social, cultural, and political events that have transpired there.

The project's co-directors, Sheila Brennan and Sharon Leon will accept the award at the NCPH conference in April on behalf of the Center and the project team. [Read about all of the NCPH award winners and their achievements.](#) (PDF)

The *Histories* project is successful because of the exemplary contributions from an enthusiastic team of faculty, staff, and graduate students who have been collaborating since 2012.

- Co-Director (PI): Sharon M. Leon
- Co-Director: Sheila A. Brennan
- Project Manager: Megan Brett (2013-present)
- Project Manager: Lee Ann Ghajar (2012-13)
- Project Associates: Janelle Legg (2014-present), Anne McDivett (2014), Spencer Roberts (2014), Lindsey Bestebreurtje (2012-14), Megan Brett (2012-13), James Halabuk (2012-13)
- Software Developer: Jim Safley
- Web Design: Kim Nguyen
- Advisers, GMU History Department: Spencer Crew, Michael O'Malley, Zachary Schrag



El siguiente material pertenece a una secuencia de trabajo que llevé a cabo entre agosto y septiembre de 2019 a nivel preparatoria bajo la asignatura de Historia Mundial Contemporánea. La secuencia tuvo 3 objetivos. El primero fue la exploración de repositorios digitales de código abierto de diferentes tipos y temáticas. El segundo objetivo fue el uso de la plataforma Omeka.net que permite la construcción de galerías virtuales. El tercero fue la identificación y utilización de metadatos y tags que permitiesen la vinculación hipertextual. Muestro 2 ejemplos que pueden ser visitados por medio de códigos QR.



QR del sitio <https://tripsdensosenlos.omeka.net/> que contiene material sobre la década de los años 90. Galería elaborada por Emilio Román Sánchez, Cesar Navarro Fromm, Jorge Mota Casillas, Adrián Cajiga Cadena y Sarah Silva Farias.



QR del sitio <https://nazionalismo.omeka.net/> que contiene material sobre los años de la Segunda Guerra Mundial. Galería elaborada por Marco Becerril Borja, Juan Rubén Lorenzo Valdez, Arturo Muñoz Castillo, Alexa Mejía y Humberto Rogel.