



# Panta Rei

Revista digital de Historia  
y Didáctica de la Historia

2025



## 2025

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista Panta Rei. [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es)

**Edita:**

**Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM**



Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

[editum@um.es](mailto:editum@um.es)

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

**Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT**



Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

[cepoat@um.es](mailto:cepoat@um.es)

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

En portada: “Christ’s Saddle”. Escalera al

Monasterio de Skellig Michael. Fotografía de Thomas Dimson en Flickr (CC BY-NC 2.0) editada.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:

Consejo Editorial de Panta Rei.

Edición 2025

ISSN: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995



# CONSEJO DE REDACCIÓN

## Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidad de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José  
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Sáez Giménez, David  
Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso  
Miguel [Arqueólogo]

## Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

---

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>



## Artículos

*“Be welcome in peace, my son!” Beautiful West and Motherhood Practices in CT 30-37*

Beatriz Noria-Serrano

7

*Entre telares, lavanderías y orín: el artesanado textil en la casa del Anfiteatro (Mérida, Badajoz)*

31

Macarena Bustamante Álvarez, Ana M<sup>a</sup> Bejarano Osorio, Alejandro González Blas y Ana Isabel Heredia López

*El corpus epigráfico de Rabanales (Zamora). Revisión a propósito del descubrimiento de nuevas evidencias*

51

Francisco Javier González de la Fuente, Santiago Sánchez de la Parra-Pérez, Xabier Eguillear y Óscar Rodríguez-Monterrubio

*El confort de lo inhóspito. Historia medioambiental del monasterio de Skellig Michael (cdo. Kerry, Irlanda)*

81

Emilio Velado Pérez

*Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria*

105

Nayra Llonch-Molina, M.<sup>a</sup> Teresa Carril-Merino, José Ignacio Ortega-Cervigón y Mercedes de la Calle-Carracedo

*Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia*

131

Manuel Mieres-Chacaltana, Jorge Oyarce-Salamanca y Juan Mansilla Sepúlveda

*National historical narratives in online newspapers: collective memories of troubled colonial past in Spain*

159

César López Rodríguez y Germán Dorado Cazorla

*Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los textos escolares chilenos*

181

María Gabriela Huidobro Salazar y Gabriela Vásquez Leyton

*El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas*

205

Rebeca Guillén-Peñaflor, Mario Corrales-Serrano y Ana Hernández-Carretero

*La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual*

Albert Irigoyen

233

*Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación*

257

Manuel Montanero, Manuel Lucero y Cristina Amante

*Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado*

283

Jonathan Gutiérrez-Pinell y Emilio José Delgado-Algarra

*Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática*

311

Juliana Tonani, María de los Ángeles Chimenti y Victoria Arnés

## Entrevista

*El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton*

347

Verónica Pardo Quiles

## Reseñas

M. J. Ortega Chinchilla y R. Ruiz Álvarez (2023), *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje*, Granada: Universidad de Granada

Cristina Ramos Cobano

363

G. Cruz Andreotti y F. Machuca Prieto (2022), *Etnicidad, identidad y barbarie en el mundo antiguo*, Madrid: Editorial Síntesis

Diego Tobar Muñoz

C. Rubiera Cancelas, A. García-Ventura y B. Méndez Santiago (eds.) (2023). *Cuerpos que envejecen. Vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad*. Dykinson

Alba del Blanco Méndez

373

## In memoriam

*Entre Aión, Kairós y Cronos: el aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales como vivencia en la obra de Judit Sabido-Codina*

Elvira Barriga-Ubed, Ilaria Bellatti, Feride Durna e Isidora Sáez-Rosenkranz

379

# El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton

Verónica Pardo Quiles  
Universidad de Murcia  
Veronica.p.q@um.es  
0000-0003-4375-7970

Recibido: 28/05/25  
Aceptado: 26/06/25

## Resumen

En esta entrevista al investigador estadounidense Keith Barton se ofrece una reflexión crítica sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación cívica en las últimas décadas. Barton, autor de *Teaching History for the Common Good* y *Curriculum for Justice and Harmony*, entre otros libros de gran calado, aboga por una educación centrada en la acción, la justicia y la esperanza, defendiendo un modelo que prepare a los estudiantes para transformar el mundo.

## Abstract

In this interview with researcher Keith Barton, a critical reflection is offered on the teaching of social studies and civic education in recent decades. Barton, author of *Teaching History for the Common Good* and *Curriculum for Justice and Harmony*, among other influential books, advocates for an education centered on action, justice, and hope, defending a model that prepares students to transform the world.

## Palabras clave

Educación ciudadana, ciencias sociales, justicia social.

## Keywords

Civic education, social studies, social justice.

**Para citar esta entrevista:** Pardo Quiles, Verónica (2025). El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19, 347-361. DOI: 10.6018/pantarei.664671

## 1. Introducción



Keith C. Barton nació en 1961 en Kentucky, Estados Unidos. Es profesor de Currículo e Instrucción en la Universidad de Indiana. Su trabajo se centra en preparar a los estudiantes para la participación cívica democrática, con un énfasis particular en la historia y otras áreas de conocimiento dentro de los estudios sociales. Ha colaborado con docentes, profesores

universitarios y estudiantes de distintas partes del mundo, incluyendo Estados Unidos, Irlanda del Norte, Singapur, Nueva Zelanda, Chile, Sudán del Sur, Macedonia del Norte y Suecia. En la Universidad de Indiana, Barton forma a futuros docentes para enseñar historia y estudios sociales, y también guía a estudiantes de doctorado en estudios curriculares, educación en estudios sociales y enseñanza de la historia.

Con una extensa producción académica, Barton se ha consolidado como una figura reconocida a nivel nacional e internacional en educación histórica y cívica. Entre sus trabajos más influyentes se encuentran aquellos coescritos con Linda Levstik. Sus distintas colaboraciones han hecho contribuciones significativas al campo, y varias de sus publicaciones son consideradas lectura esencial para educadores comprometidos con la enseñanza de los estudios sociales.

Uno de sus libros más conocidos es *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (Levstik & Barton, 1997). Un libro que ha recibido reconocimiento internacional y que ofrece orientación para introducir la indagación histórica en aulas de primaria y secundaria. Incluye estudios de caso en aulas reales, brindando ideas prácticas tanto para docentes como para investigadores.

Igualmente destacable es su libro *Teaching History for the Common Good* (Barton & Levstik, 2004). Esta obra explora la relación entre la enseñanza de la historia (y los estudios sociales en general) y la educación cívica. Los autores argumentan que el objetivo principal de enseñar historia debe ser de naturaleza cívica: preparar a los estudiantes para participar en una democracia pluralista, pensar de manera crítica, evaluar fuentes con discernimiento y convertirse en ciudadanos informados y activos.

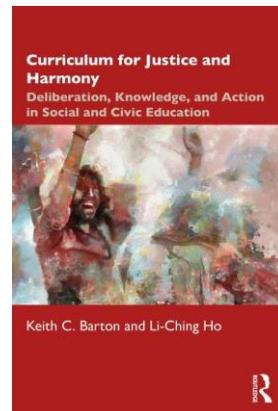
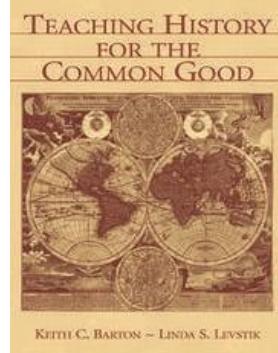
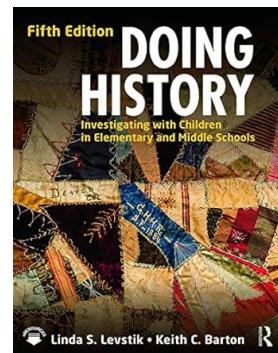
Más recientemente, Barton ha coescrito junto a Li-Ching Ho el libro *Curriculum for Justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education* (2022). Este libro busca replantear de forma profunda la educación social y cívica en busca de un futuro más justo y armonioso. Surgido en un momento de transformación en las perspectivas sobre la enseñanza de los estudios sociales, la obra aboga por un enfoque transformador basado en la deliberación, la comprensión informada y la acción.

Esta entrevista fue realizada por Zoom en mayo de 2025, poco después de la publicación del libro coeditado por el Dr. Barton: *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins* (2025). El objetivo fue conocerlo más a fondo: su trayectoria profesional, influencias intelectuales y su visión sobre la enseñanza de la historia y la educación cívica, así como sintetizar brevemente su perspectiva sobre temas clave relacionados con la enseñanza de los estudios sociales.

## 2. Entrevista

**Verónica Pardo (VP): En primer lugar, para todos aquellos que no te conocen, ¿quién es Keith Barton?**

**Keith Barton (KB):** Fui maestro de primaria en California durante unos cinco años, y antes de eso había estado en un programa de doctorado en antropología, pero decidí que no quería ser profesor universitario ni viajar por el mundo. Así que me convertí en maestro de primaria.



Ahora, por supuesto, ¿dónde estoy? Bueno, al final soy profesor y, de hecho, viajo mucho por mi trabajo, pero en ese momento decidí enseñar a niños pequeños. Después de cinco años, mi esposa consiguió un trabajo como profesora en Kentucky, y en ese momento no había plazas docentes para mí. Así que regresé a la universidad para estudiar un posgrado, y tuve muchísima suerte de que me asignaran a Linda Levstik<sup>1</sup> como asesora. Ella era sin duda la principal experta en educación histórica para estudiantes de primaria en ese momento. Eso realmente marcó la primera parte de mi carrera. Durante muchos años me enfoqué principalmente en cómo los niños de primaria aprenden historia, y luego también, hasta cierto punto, en estudiantes más adultos. Y, por supuesto, escribimos *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (Levstik & Barton, 1997), que es un libro para docentes sobre cómo enseñar historia. Luego escribimos *Teaching History for the Common Good* (2004), que es más un libro sobre currículo, además de publicar varios artículos de investigación. Después de eso, fui a Irlanda del Norte a hacer investigación sobre cómo los estudiantes comprenden la historia. Allí comencé a trabajar con Alan McCully<sup>2</sup>, y él y yo realizamos varios estudios juntos.

Así que, durante gran parte de mi carrera, me enfoqué en la enseñanza de la historia, pero también en los fines cívicos de dicha enseñanza, viéndola desde un contexto comparativo e internacional. En los últimos quince años, he seguido interesado en la historia, pero mi investigación se ha centrado más, primero, en la educación en derechos humanos, y ahora, junto con Li-Ching Ho<sup>3</sup> en la enseñanza para la acción social y la enseñanza sobre problemáticas sociales. Durante este tiempo, he tenido la gran fortuna de poder trabajar en varios países del mundo, desde Sudán del Sur hasta Macedonia del Norte e Irlanda del Norte. He pasado tiempo en Chile, Colombia... Así que, ya sabes, me considero parte del contexto internacional de la enseñanza y el aprendizaje en esta área. Singapur es otro lugar donde he pasado mucho tiempo.

**VP: ¿Quiénes dirías que han sido las figuras que más te han influenciado en tu camino y por qué?**

**KB:** Bueno, sin duda Linda Levstik, por varias razones. El enfoque de su investigación sobre cómo los niños comprenden el mundo social ha sido un factor clave en mi carrera. También diría que su enfoque pragmático o de sentido común hacia la investigación, no excesivamente estrecho ni ideológico, sino usando la investigación para comprender de manera flexible cómo piensan los estudiantes como forma de mejorar la enseñanza. Eso ha sido una gran parte de mi carrera. Ella ha tenido un gran impacto.

De manera indirecta, diría que James V. Wertsch<sup>4</sup> ha tenido un gran impacto en los marcos teóricos que utilizo, especialmente en el contexto sociocultural del aprendizaje y

<sup>1</sup> Linda S. Levstik es Profesora Emérita en la Universidad de Kentucky. Ha sido galardonada con el Jean Dresden Grambs Distinguished Career Research Award en 2007 por su trayectoria académica en educación histórica. Recuperado de: <https://gws.as.uky.edu/users/llevs01> / Entrevista con Linda S. Levstik en *Panta Rei* <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/469671>

<sup>2</sup> Alan McCully fue profesor titular de Educación en la Facultad de Educación de la Universidad del Ulster. Recuperado de: <https://www.ulster.ac.uk/unesco/staff/alan-mccully>

<sup>3</sup> Li-Ching Ho es profesora de Currículo e Instrucción en la Facultad de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su investigación, realizada principalmente en el este y el sudeste asiático, se centra en cuestiones globales de diversidad en la educación cívica. Recuperado de: <https://justiceandharmony.com/about-us>

<sup>4</sup> James Wertsch es Director Emérito de la McDonnell International Scholars Academy y Profesor Emérito de Antropología Sociocultural y Estudios Globales. Recuperado de: <https://anthropology.wustl.edu/people/james-wertsch>

cómo las herramientas culturales y, a veces, los esquemas narrativos afectan el aprendizaje. Y más recientemente, en el trabajo que he hecho con la Dra. Ho, hemos comenzado a estudiar un nuevo conjunto de autores, remontándonos, por ejemplo, al filósofo confuciano Mencio. También personas como Chenyang Li<sup>5</sup>, que ha escrito sobre la armonía en el mundo moderno. También Sung-Moon Kim<sup>6</sup>, un teórico político coreano radicado en Hong Kong, que ha explorado la relevancia del confucianismo en el contexto de las democracias liberales modernas y cómo ambos enfoques pueden integrarse de manera significativa. Así que últimamente he estado prestando más atención a académicos del este asiático como base para mi trabajo.

**VP: ¿Dirías que hay algún artículo o libro en concreto que haya tenido cierto impacto durante tu carrera?**

**KB:** Esa es una muy buena pregunta. Sin duda, el libro *Mind as Action* (Wertsch, 1997) ha sido muy influyente para mí. Al comienzo de mi carrera, *Children's Minds* (Donaldson, 1978) también fue muy importante. Fue escrito en los años 70, basado en investigación empírica, y representó un alejamiento de la teoría de las etapas de Piaget. Cuando empecé en la profesión, a principios de los años 90, todavía había muchas personas que parecían creer que los estudiantes más jóvenes no podían comprender intelectualmente la historia. Fuentes como la de Donaldson me ayudaron a entender que ese tipo de teoría por etapas no es una forma productiva de entender cómo piensan los niños. Así que esas son dos fuentes que, sin duda, tuvieron un gran impacto en mí. También mencionaría *Apprenticeship in Thinking* (Rogoff, 1990). Diría que ese libro me influyó tanto como investigador como también como docente, al hacerme reflexionar sobre las distintas maneras en que ayudamos a los estudiantes a aprender.

**VP: Mirando atrás a tu tesis, centrada en el pensamiento histórico en alumnado de educación primaria, ¿cambiarías algo sobre lo que escribiste?**

**KB:** Bueno, no si regresara en el tiempo a 1994, porque en ese momento había muy poca investigación sobre cómo los niños de primaria comprenden la historia. Así que era todo muy general. Quiero decir, llegué a algunas conclusiones muy buenas y específicas, pero mi enfoque era muy abierto, porque en ese entonces tenía que ser así. Pero hoy les digo a mis estudiantes de doctorado: "Espero que nunca vean la propuesta que escribí para esa investigación", porque no cumpliría con los estándares que ahora tengo para una propuesta de tesis doctoral. El campo ha avanzado muchísimo, y hemos aprendido mucho más, tanto en Estados Unidos como a nivel internacional, por lo que cualquier investigador que comience hoy va a partir desde un nivel mucho más alto que el mío hace 30 años. No cambiaría nada, especialmente en relación con la forma en que hice la investigación. Tuve muchísima suerte de encontrar a dos maestras fabulosas que estaban realmente interesadas en mejorar su enseñanza, y trabajé junto a ellas. Hablábamos sobre lo que podíamos hacer con los estudiantes, y fue un entorno perfecto para hacer ese tipo de investigación. Así que fue un contexto excelente para llevar a cabo ese trabajo, pero si alguien fuera a hacer hoy lo mismo otra vez, yo le diría: "Necesito que revises mucha más literatura y que tengas un marco teórico mucho más sofisticado que el que yo tenía en ese entonces". Yo era un niño en aquel momento.

<sup>5</sup> Chenyang Li es profesor emérito de filosofía en la Universidad Tecnológica de Nanyang. Recuperado de: <https://dr.ntu.edu.sg/cris/rp/rp00886>

<sup>6</sup> Sungmoon Kim es Catedrático de Filosofía Política y Director del Centro de Filosofía Comparada y de Asia Oriental de la Universidad de la Ciudad de Hong Kong. Recuperado de: [https://scholars.cityu.edu.hk/en/persons/sungmoon-kim\(10a18ccf-ef32-4a53-a8dc-f4d7a8b0b684\).html](https://scholars.cityu.edu.hk/en/persons/sungmoon-kim(10a18ccf-ef32-4a53-a8dc-f4d7a8b0b684).html)



**VP: ¿Cuáles fueron los primeros trabajos que publicaste y sobre qué trataban?**

**KB:** Hubo varios artículos que se publicaron en una rápida sucesión entre 1996 y 1997. Dos de ellos se basaron en investigaciones que Linda Levstik y yo habíamos realizado juntos sobre la comprensión del tiempo por parte de los niños. Uno de esos artículos fue publicado en *American Educational Research Journal* (Barton & Levstik, 1996), y el otro en *Journal of Curriculum Studies* (Levstik & Barton, 1996). Más o menos al mismo tiempo, publiqué el primer artículo derivado de mi tesis doctoral, en *Theory and Research in Social Education* (Barton, 1997a), y ese trataba sobre el uso de evidencia histórica por parte de los estudiantes. Sigue siendo un trabajo interesante, porque los estudiantes eran muy buenos analizando evidencia y observando qué factores podían haber influido en una fuente determinada, pero cuando llegaba el momento de sacar conclusiones, se olvidaban de todo eso y empezaban a inventar cosas. Creo que ese es un estudio realmente interesante.

Al mismo tiempo, también publiqué un artículo que no era sobre enseñanza de la historia, sino simplemente sobre historia (Barton, 1997b). Trataba sobre la práctica de esclavizar personas a principios del siglo XIX en Estados Unidos. Y ese era un tema sobre el cual no se había investigado mucho. Así que fue un artículo muy valioso. Comenzó como parte de un seminario de historia que tomé en la escuela de posgrado, y luego continué la investigación hasta publicarla. Fue muy útil para mí, porque me ayudó a comprender realmente qué es lo que hacen los historiadores, en lugar de lo que a veces fingimos que hacen. En los años 90, había muchas personas en el campo de la educación que decían: “los historiadores hacen esto” o “los historiadores hacen aquello”, pero en realidad no sabían de qué hablaban, porque no eran historiadores. Así que al haber realizado yo mismo una investigación histórica, obtuve una comprensión mucho más clara de en qué deberíamos enfocarnos realmente.

**VP: Pasando ahora al libro *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School* (Barton & Levstik, 2004). ¿Cómo nació y vio la luz?**

Gracias a la suerte. Tuvo mucho que ver la suerte, porque Linda Levstik ya había publicado un libro anteriormente, y su editorial quería que escribiera uno sobre la enseñanza de la historia. Y en ese momento, prácticamente no existía material sobre cómo enseñar historia a estudiantes de primaria. Ella quería hacerlo conmigo, pero yo aún no había terminado mi tesis, así que tenía sus dudas. Pero una vez que le prometí: “Voy a terminar para tal fecha”, comenzamos a trabajar juntos en el libro. Algunos de los capítulos se basan en las dos maestras con las que hice mi tesis. Algunos capítulos de Linda se basan en otras docentes que ella conocía.

Y además tuvimos muchísima suerte porque estábamos en el congreso del *National Council for the Social Studies*<sup>7</sup> en Estados Unidos, y asistimos a una sesión sobre enseñanza de la historia, aunque no conocíamos a los docentes que iban a presentar. Y las maestras resultaron ser maravillosas: Rhoda Coleman y Rebecca Valbuena. Durante un receso en la presentación, me acerqué y les dije: “¿Quieren estar en un libro?”. Me miraron como si estuviera loco, como diciendo: “¿Y este quién es?”. Pero a medida que pude hablar más con ellas, me convencí de que debían estar en el libro. Fui a visitar sus aulas, y eso terminó

<sup>7</sup> El *National Congress for the Social Studies* es la asociación profesional más grande de Estados Unidos dedicada exclusivamente a la enseñanza de las ciencias sociales. Recuperado de: <https://www.socialstudies.org/about>



siendo una parte muy importante de lo que el libro llegó a ser. Pero, sin duda, fue cuestión de suerte.

**VP:** ¿Cómo se siente el hecho de que tus libros, en concreto *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle School* (1997) y *Teaching History for the Common Good* (2004), sean ahora libros esenciales para tantos investigadores alrededor del mundo?

**KB:** Es un poco extraño. *Teaching History for the Common Good* (2004) es un libro centrado en Estados Unidos, y la mayoría de las personas que lo leyeron estaban en ese país. Ahora su alcance se ha ampliado, pero en los primeros años fue principalmente estadounidense. Pero tras publicarse el libro, tuve dos experiencias que me sorprendieron mucho. Estaba en los Países Bajos, y Carla van Boxtel<sup>8</sup> había reunido a un grupo de personas de universidades holandesas para hacer un seminario conmigo, alrededor del año 2005. Fui allá, y tres o cuatro personas del grupo tenían copias de mi libro! Y yo estaba en los Países Bajos. Esa fue realmente la primera vez que me di cuenta de que personas en otros países estaban tomando este trabajo en serio.



Y luego, un par de años después, estaba en una conferencia en Taiwán. Había dos profesores de China continental, y uno de ellos tenía una copia del libro y quería que se la firmara. Eso fue aún más asombroso. ¿Gente en China continental está leyendo *Teaching History for the Common Good* (2004)? Así que eso, obviamente, es muy gratificante, muy satisfactorio. Linda y yo estamos muy orgullosos del hecho de haber escrito algo que parece interesarle a tanta gente. Aunque hoy en día a veces me pregunto si la gente sabe que "se supone" que deben citar estos libros, pero en realidad no los leen. Este libro ha sido traducido al griego, al coreano y al japonés. Así que eso también ha ampliado mucho su alcance internacional.

**VP:** Hace poco has publicado un nuevo libro, *Curriculum for Justice and Harmony* (2022). ¿En qué dirías que difiere este libro de *Teaching History for the Common Good* (2004)?

**KB:** Para empezar, casi no mencionamos la historia en ese libro. Ese libro surgió porque Li-Ching Ho y yo estábamos insatisfechos con muchos de los enfoques en los que suele centrarse la comunidad investigadora sobre la educación social. Por un lado, la Dra. Ho está muy preocupada porque la mayoría de los enfoques están muy centrados en Occidente, o incluso únicamente en Estados Unidos. Y, por lo tanto, considera que gran parte de la producción académica que generamos, especialmente en América del Norte, tiene una relevancia limitada para Asia. Y en particular, si ignoramos la idea de la armonía, eso no funciona en Asia. Allí, la gente no acepta la idea de que puedan existir normas sociales que no incluyan la armonía de una forma u otra. Al principio, eso fue

<sup>8</sup> Carla Van Boxtel es profesora en la Universidad de Amsterdam y enseña Metodología, específicamente en la educación sobre la historia. Recuperado de:

<https://www.uva.nl/en/profile/b/o/c.a.m.vanboxtel/c.a.m.vanboxtel.html>

difícil de aceptar para mí, porque como occidental, tenía una imagen muy negativa de la palabra y del concepto de "armonía". Pero a medida que fui leyendo a más filósofos asiáticos contemporáneos, desarrollé una mayor apreciación del concepto y vi lo relevante que podría ser, no solo en Asia, sino también en Occidente. Y así fue realmente como nació el libro. Luego empezamos a hablar sobre lo que eso significaría en términos de currículo real. ¿Cómo podrías guiar a los estudiantes hacia ese objetivo? Así que, con suerte, logramos producir algo que aporte ideas nuevas.

**VP: ¿Dirías que estos dos libros se complementan el uno al otro?**

**KB:** Creo que sí. De vez en cuando, mientras estoy escribiendo o hablando sobre algo que forma parte del nuevo libro, vuelvo a *Teaching History for the Common Good* (2004) y me doy cuenta de que escribí cosas muy similares con Linda Levstik, solo que con un enfoque ligeramente diferente en aquel entonces. Así que sí creo que ambos libros se complementan particularmente bien.

Diría que hay dos diferencias principales. Una, obviamente, es que en el segundo libro no nos centramos en la historia. Pero la otra gran diferencia es que, con *Teaching History for the Common Good* (2004), creo que todavía tenía la creencia de que si simplemente enseñábamos bien la historia, esta se volvería relevante para el presente. Y ya no creo que eso sea posible. Pienso que hay que comenzar con los problemas sociales actuales. A partir de ahí, se pueden explorar las raíces históricas, pero no podemos pensar que si los estudiantes aprenden bien historia, o cualquier otra asignatura, algún día sabrán usar esa información.

**VP: Pasando ahora tu último libro *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins* (2025), ¿cómo describirías la educación cívica?**

**KB:** El libro más reciente está realmente pensado en Estados Unidos. Puede que sea relevante para personas en otros lugares, pero en Estados Unidos la educación cívica generalmente significa aprender cómo funciona el gobierno y cómo participar en los asuntos públicos. Y en Estados Unidos, la educación cívica forma parte del currículo desde los primeros hasta los últimos años escolares, y los estudiantes normalmente cursan una asignatura completa llamada *civics* o *U.S. Government* en la escuela secundaria. Pero incluso antes de eso, suele estar presente en el currículo, a menudo de formas bastante simples. Así que, en Estados Unidos, la educación cívica no es un término muy ambiguo. Pero en otros lugares, creo que sí lo es absolutamente. En la mayoría de las partes del mundo, no existe una asignatura llamada educación cívica, por lo que es un concepto más amorfo o indefinido.

**VP: Pero para ti, ¿qué debería ser la educación cívica?**

**KB:** En línea con el libro que escribimos Li-Ching Ho y yo, *Curriculum for Justice and Harmony* (2022), creo que la educación cívica debería ser cómo los estudiantes pueden ingresar a la esfera pública y actuar para lograr un mundo mejor. Ahora bien, por supuesto, para hacer eso, también hay que conocer algunas cosas sobre cómo funcionan los gobiernos. Y esa es sin duda una parte importante de nuestro énfasis: la importancia del conocimiento. Hay que saber cosas para poder actuar de manera efectiva. Pero yo pondría la acción en el centro de la educación cívica, cómo hacer del mundo un lugar mejor.

**VP: Cuando piensas en este tipo de educación cívica, ¿dirías que debería ser global o dependiente de cada lugar o país?**

**KB:** Creo que debería ser global, porque muchos sistemas educativos al menos creen tácitamente que los estudiantes deberían aprender a cómo hacer del mundo un lugar mejor. Pero en algunos países, eso no es una parte muy destacada de la educación. En algunos países hay un énfasis tan grande en el conocimiento supuestamente académico, en las áreas tradicionales de estudio y, en particular, en ser evaluados sobre esas materias, que no se dedica mucho tiempo a cómo los estudiantes pueden mejorar el mundo.

Sin embargo, creo que debería haber más énfasis en esto en casi todas partes, porque obviamente cada país tiene problemas sociales importantes, y hoy en día estamos todos conectados entre nosotros. Ojalá fuera algo más extendido.

**VP: ¿Qué asuntos o problemas sociales piensas que son los más urgentes a tratar en las aulas en la actualidad?**

**KB:** Diría que los dos grandes temas son, primero, el cambio climático, porque literalmente el mundo se está quemando. Probablemente ya sea demasiado tarde para detener el cambio climático, pero pensar en cómo podemos enfrentar los cambios que vienen de manera rápida es importante. Creo que es un tema que simplemente no se puede ignorar.

Y el otro sería todo el espectro de problemas relacionados con la desigualdad social. La desigualdad de género es un problema en todo el mundo. En algunos lugares puede ser la desigualdad racial. La desigualdad económica es importante en casi todas partes. Así que todas las diferentes formas de desigualdad, porque son cosas que limitan muchísimo las oportunidades de vida de las personas.

**VP: En relación con tus dos últimos artículos sobre Educación para la Esperanza (Barton, 2024; Ho & Barton 2024), ¿qué rol crees que la esperanza debe tener en la educación cívica?**

**KB:** Li-Ching Ho y yo empezamos a pensar en la esperanza hace unos años, cuando fuimos a una conferencia nacional durante el primer mandato de Trump, y todo el mundo estaba tan deprimido por todo. Lo entendíamos, pero pensamos: "Esto no nos lleva a ninguna parte". Y ciertamente hay investigaciones con niños que muestran que cuando estudian el cambio climático, a veces el resultado es la desesperación. Como, "este es un problema tan grande que no se puede hacer nada al respecto".

Así que, si realmente queremos que las escuelas jueguen un papel en ayudar a los estudiantes a pensar en cómo mejorar el mundo en lugar de rendirse, tenemos que pensar en cómo desarrollar un sentido de esperanza. Y tenemos que pensar en eso de manera muy sistemática. Para nosotros, no es solo un sentimiento vago, sino que el conocimiento específico puede desarrollar un sentido de esperanza.

**VP: Algunas personas consideran que promover la acción cívica en las aulas puede ser en cierta forma algún tipo de adoctrinamiento, ¿qué responderías a eso?**

**KB:** Toda educación es adoctrinamiento. Si decimos que los estudiantes necesitan aprender matemáticas, eso es adoctrinamiento. Si decimos que los estudiantes no deberían meterse en peleas, eso es adoctrinamiento. Toda educación es adoctrinamiento. Pero lo que suele ocurrir es que cuando alguien tiene un objetivo con el que no estás de acuerdo, afirmas que esas otras personas están adoctrinando a los estudiantes, pero

"nosotros" no. Pero si no se aborda la acción cívica en las escuelas, eso también es adoctrinamiento: estás diciendo que eso no es importante, que los estudiantes no necesitan aprender eso. Cualquier cosa que hagamos o dejemos de hacer envía mensajes sobre lo que creemos que es importante. Para mí, la idea misma del adoctrinamiento es solo una palabra de moda que se usa para evitar la discusión sobre cuáles son los fines apropiados de la educación, simplemente diciendo: "Eso es adoctrinamiento". O en Estados Unidos, "Eso es teoría crítica de la raza". Y, por lo tanto, ya no tenemos que hablar de ello. La cuestión es qué objetivos deberíamos promover, no sólo ponerles etiquetas como "adoctrinamiento".

**VP: Hemos hablado un poco sobre la importancia de la acción en la acción cívica pero, ¿qué rol crees que debería jugar en la enseñanza de las ciencias sociales?**

**KB:** Muchas personas todavía tienen esta idea de que, si simplemente enseñas suficiente información a los estudiantes y lo haces bien, entonces algún día podrán usar ese conocimiento para actuar. Pero así no es como las personas aprenden. Sabemos, por ejemplo, a partir de la teoría sociocultural, y particularmente de las teorías de la participación periférica legítima, que las personas no simplemente acumulan una gran cantidad de conocimiento y luego lo usan. Aprenden ese conocimiento en el transcurso de usarlo. Así que los estudiantes tienen que estar involucrados en alguna forma de acción, aunque no sea completamente madura o desarrollada. Pero solo al participar en algún tipo de acción es que realmente aprenden cómo actuar. Creo que eso debe estar presente, aunque siempre tendremos que pensar en la edad de nuestros estudiantes, en el contexto de la escuela; al igual que con cualquier otra materia, deberemos tener en cuenta esos aspectos. Pero si los estudiantes nunca tienen la oportunidad de actuar, no aprenderán cómo actuar.

**VP: Pasando ahora a los docentes y su rol, ¿cómo se les puede enseñar a facilitar este tipo de educación cívica y orientada a la justicia?**

**KB:** Enseñar es un trabajo imposible. Hay tantas cosas que se deben saber para ser docente. Lucho con esto en mi propia enseñanza a futuros docentes cada semestre. Hay tanto por saber. Y cuando pienso en mi propia carrera como maestro, me doy cuenta de que a los 23 años no sabía lo suficiente como para enseñar realmente bien. No hay una solución mágica para esto. Pero creo que quizás dos cosas relacionadas son clave.

Primero, pensar realmente en el propósito de lo que estamos haciendo. Si los docentes creen que su único propósito es cubrir los contenidos de un libro de texto o de un currículo, entonces eso siempre será un factor limitante. Depende del sistema, porque en lugares muy centralizados, si el Ministerio de Educación dice que se va a enseñar sobre la acción cívica, entonces se enseñará sobre acción cívica o perderás el trabajo. En Estados Unidos, estamos completamente descentralizados, así que los docentes realmente tienen que adoptar ese propósito, porque no tienen que hacer nada que no quieran hacer. Entonces, creo que lograr que los docentes reflexionen sobre el propósito es un punto clave. Parte de eso es desarrollar su propio sentido de profesionalismo, viéndose a sí mismos como tomadores de decisiones profesionales y no como simples ejecutores del currículo de otra persona.

Y, en segundo lugar, está la búsqueda de toda la vida, o de toda la carrera, por descubrir qué conocimientos ayudarán mejor a los estudiantes a lograr esto. Eso implica que los docentes deben ser muy reflexivos. Siempre tienen que estar pensando en cómo

pueden ayudar mejor a los estudiantes a aprender lo que necesitan aprender. Pero nada de esto es fácil. Como dije, no hay soluciones mágicas. Una de las cosas que la Dra. Ho y yo estamos haciendo es tratar de desarrollar retratos esperanzadores de la enseñanza para la acción social. Creo que es importante que los docentes puedan ver retratos realistas de otras personas enseñando para la acción social o, cualquiera sea el tema, enseñando de manera más sofisticada. Todos tenemos esta tendencia a decir: "Yo no puedo hacer eso", o "Mis estudiantes no pueden hacer eso", o "Eso no funcionaría aquí". Y si solo leemos cosas que son tan idealistas que no parecen realistas, entonces eso no ayudará. Así que creo que ayudar a los docentes a ver que "esta persona en este contexto hizo esto", puede hacer que piensen: "Tal vez yo podría hacer algo similar".

**VP: ¿Cuál es la situación en Estados Unidos en relación con el desarrollo de una educación cívica?**

**KB:** Ha cambiado mucho en los últimos años, porque durante muchos años hubo debates públicos sobre lo que los docentes debían o no debían enseñar, particularmente sobre temas como la raza o cuestiones relacionadas. Pero durante mucho tiempo, esos debates no importaban mucho, porque Estados Unidos es un país muy descentralizado. Los docentes podían, en gran medida, enseñar lo que querían. Por eso siempre he dicho que en Estados Unidos, la educación nunca mejora demasiado, pero tampoco empeora mucho, porque es tan descentralizada. Así que las cosas simplemente seguían como siempre. Eso ha comenzado a cambiar ahora, porque en varios estados, los legisladores estatales han impuesto sanciones muy severas. Ahora, los docentes pueden perder su licencia y su trabajo si enseñan ciertos temas. Esa es una amenaza mucho más seria de lo que solía ser.

Y a nivel federal, ahora Trump ha comenzado a retener fondos para las escuelas, distritos escolares o estados que no se alineen con su administración. Esa también es una amenaza importante. Si un distrito escolar enfrenta la posibilidad de perder millones de dólares por incluir ciertos temas en el currículo, eso es una gran presión. Entonces, ahora las cosas realmente están comenzando a cambiar. Y diría que no todos, pero una gran parte de los docentes están muy desmoralizados, porque nunca antes hubo tanto control sobre lo que pueden decir.

Al mismo tiempo, diría que muchos docentes —si están comprometidos con temas como la justicia, la equidad o la diversidad— van a seguir enseñando como siempre lo han hecho. Algunos están encontrando maneras de hacerlo de forma más discreta, pero lo hacen de todos modos. Y otros están siendo mucho más vocales, diciendo abiertamente que no dejarán de enseñar aquello que creen que los estudiantes necesitan saber.

**VP: ¿Sigues siendo optimista? ¿Aún tienes esperanza?**

**KB:** Es muy difícil tener esperanza en Estados Unidos en este momento, probablemente porque es tan impredecible. No tengo idea de lo que va a pasar. Algo de lo que me da esperanza es observar otros países. Por ejemplo, Li-Ching Ho y yo hemos estado trabajando en Irlanda, y una de las cosas interesantes sobre Irlanda es que los docentes tienen un gran grado de libertad profesional. Tienen que enseñar el contenido del currículo, pero si preguntas: "¿Sobre qué temas tendrías miedo de enseñar?", no hay ninguno. Tienen autonomía profesional, y también tienen garantías laborales muy sólidas. No se puede simplemente despedir a un docente por hacer algo que a la gente no le gusta. Eso demuestra que es posible, pero Estados Unidos está actualmente muy lejos de ese punto.

Así que supongo que lo que muchas personas, incluyéndome a mí, están buscando es: “¿Qué es lo que nos da esperanza?” No lo sé todavía, pero no creo que la gente simplemente vaya a decir: “Está bien, nunca volveré a enseñar temas difíciles”. No creo que eso vaya a pasar, pero no sé cómo resolveremos esto.

**VP: Volviendo a tu último libro, *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins* (2025), ¿cómo crees que debería ser el futuro de la educación cívica?**

Uno de los principales planteamientos de ese libro es que no puede centrarse únicamente en cómo funciona el gobierno, porque el funcionamiento del gobierno en Estados Unidos es malo. Es lo que nos ha llevado a este desastre. No tenemos una única solución para eso, y el propósito del libro era hacer que otras personas reflexionaran al respecto. Podría implicar enfocarse más en la empatía, en la compasión o en dar protagonismo a las ideas que los propios estudiantes tienen sobre el futuro. Así que no creo que haya una única forma de hacerlo, y todavía no sé cómo debería ser el futuro de la educación cívica. Lo que sí sé es cómo no debería ser, lo cual es un poco deprimente, pero no puede ser simplemente más de lo mismo que hemos hecho siempre.

Esto es algo que varía mucho de un país a otro, pero en Estados Unidos, tenemos un sistema de gobierno especialmente malo. Y durante 250 años, fue avanzando lentamente sin que las cosas se volvieran demasiado malas, salvo para las minorías, pero ahora es malo para todos. No lo sé... probablemente vamos a necesitar otra revolución. Tuvimos una en 1776, y ahora, 250 años después, quizás ha llegado el momento de otra.

## Agradecimientos y financiación

La persona que ha llevado a cabo la entrevista, Verónica Pardo Quiles, ha recibido financiación del Ministerio de Universidades para la Formación de Profesorado Universitario.

## Bibliografía

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). “Back when God was around and everything”: The development of children’s understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Barton, K. C. (1997a). “I just kinda know”: Elementary students’ ideas about historical evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25, 407-430.
- Barton, K. C. (1997b). “Good cooks and washers”: Slave hiring, domestic labor, and the market in Bourbon County, Kentucky. *Journal of American History*, 84, 436-460.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., & Ho, L. C. (2022). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge.
- Barton, K. C. (2024). Can we teach a hopeful history?. *Teaching History*, 58(4), 9-12.
- Donaldson, M. (1978). *Children’s minds*. Fontana Press.
- Ho, L. C., & Barton, K. C. (2024). Centering Hope in Social Studies Education. *Social Education*, 88(6), 334-340.

- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1996). "They still use some of their past": Historical salience in children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 531-576.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools (First edition)*. L. Erlbaum Associates.
- Washington, E. Y., & Barton, K. C. (Eds.). (2025). *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins*. Routledge.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

## Anexo: publicaciones de Keith C. Barton

### Libros

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Barton, K. C. (Ed.) (2006). *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*. Information Age Publishing.
- Barton, K. C., & Ho, L. C. (2022). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2023). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. (6th ed.) Routledge.
- Washington, E. Y., & Barton, K. C. (Eds.) (2025). *The future of civic education: Rebuilding a democracy in ruins*. Routledge.

### Capítulos de libros

- Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 265-282). Information Age Publishing.
- Barton, K. C. (2012). School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 93-107). Information Age Publishing.
- Barton, K. C. (2014). Legacies of the Chat-N-Nibble. In C. Woyshner (ed.), *Leaders in educational studies: Social Studies*. Sense Publishers.
- Barton, K. C. (2015). Reconsidering religion in the curriculum. In J. H. James (Ed.), *Religion in the classroom: Dilemmas for democratic education* (pp. 67-78). Routledge.
- Barton, K. C., & Avery, P. G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings, and methods. In Bell, C. A., & Gitomer, D. (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed.) (pp. 985-1038). American Educational Research Association.
- Barton, K. C., & Avery, P. G. (2017). Exemplars from the field of social studies education research. In Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 168-188). John Wiley & Sons, Inc.

- Barton, K. C. (2017). Shared principles in history and social studies education. In M. Carretero, M. Grever, & S. Berger (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 449-467). Palgrave Macmillan.
- Barton, K. C. (2019). Teaching difficult histories: The need for a dynamic research tradition. In M. Gross & L. Terra (Eds.), *Teaching and learning the difficult past: Comparative perspectives* (pp. 11-25). Routledge.
- Barton, K. C. (2022). Schematic templates and diverse populations in the United States: Narrative limitations in young people's understanding. In I. B. de Luna & F. van Alphen (Eds.), *Reproducing, rethinking, resisting national narratives. A sociocultural approach to schematic narrative templates in times of nationalism* (pp. 79-95). Information Age.
- Barton, K. C. (2022). How history teaching may perpetuate misconceptions about historical agency. In G. Cassar & Y. Vella (Eds.), *History teaching & research: bridging the theory/practice divide*. Volume 4 (pp. 74-87). L-Università ta' Malta and History Teachers Association (Malta).
- Barton, K. C. (2023). Learning in history and social studies. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Erkican (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Volume 6. (pp. 315-320). Elsevier.
- Barton, K. C. (2024). Separating rights and responsibilities. In B. Mallon, F. Waldron, and C. Ní Cassaithe (Eds.), *Pushing the boundaries of Human Rights Education: Concepts, challenges and contexts* (pp. 15-31). Routledge.
- Seow, T., Barton, K. C., & Ho, L. C. (in press). Empathy and compassion in geography education. In J. Mitchell & S. Bednarz, *Handbook of geography education*. Springer.

## Artículos en revistas académicas

- Barton, K. C. (2001). "You'd be wanting to know about the past": Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative Education*, 37, 89-106.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland & the United States. *American Educational Research Journal*, 38, 881-913.
- Barton, K. C. (2002). "Oh, that's a tricky piece!": Children, mediated action, and the tools of historical time. *Elementary School Journal*, 103, 161-185.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85-116.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2009). When history teaching really matters—Understanding the impact of school intervention on students' neighbourhood learning in Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8, 28-46.

- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112, 142-181.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to "see things differently": Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40, 371-408.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7, 131-142.
- Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about things they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education*, 43, 179-205.
- Barton, K. C. (2015). Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland, and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 10, 48-70.
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: The missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57, 188-217. <https://doi.org/10.3102/0002831219849871>
- Barton, K. C., & Ho, L. C. (2020). Cultivating sprouts of benevolence: A foundational principle for curriculum in civic and multicultural education. *Multicultural Education Review*, 12(3), 157-176. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808928>
- Barton, K. C. (2024). Knowledge without disciplines: A critique of social realism's disciplinary fixation. *Journal of Curriculum Studies* 56(3), 235–245. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328058>
- Ho, L. C., & Barton, K. C. (2020). Preparation for civil society: A necessary element of curriculum for social justice. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 471-491. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1763880>
- Ho, L. C., & Barton, K. C. (2022). Critical harmony: A goal for deliberative civic education. *Journal of Moral Education*, 51(2), 276-291. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1847053>
- Thornton, S. J., & Barton, K. C. (2010). Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a "disciplinary" curriculum. *Teachers College Record*, 112, 2471-2495.

## Otras publicaciones

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-113.
- Barton, K. C. (2018). Historical sources in the classroom: Purpose and use. *HSSE Online: Research and Practice in Humanities and Social Studies Education*, 7(2). <http://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume-7-issue-2-2018/historical-sources-classroom-purpose-and-use>
- Barton, K. C. (2019). What should we teach about human rights? Implications from international research. *Social Education*, 83, 212-216.

Barton, K. C. (2021). Agencia, elección y acción histórica: cómo la enseñanza de la historia puede ayudar a los estudiantes a pensar en la toma de decisiones democráticas. *Revista Paraguaya de Historia*, 3(2), 25-46. (Original work published 2012.)

Barton, K. C., & Ho., L. C. (2023). Collaborative deliberation in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 104(5), 44-49. <https://doi.org/10.1177/00317217231156229>

# Panta Rei

*PANTA REI* es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, recensiones de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

\*\*\*

*PANTA REI* is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues, and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality, and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.



## **Normas de publicación**

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

## **Envío y presentación de originales**

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

## **Proceso de valoración y evaluación**

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán llenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

## **Publishing rules**

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

## **Submission and presentation of originals**

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

## **Examination and assessment process**

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possesses the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal. For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts may be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality, and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

