

25
años
1995-2020

Panta Rei

Revista digital de Historia y
didáctica de la Historia

cepoAt

edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2020 (2)

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

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

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

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

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

Edición 2020 (2)

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Montaje elaborado a partir de fotografía de una inscripción sumeria del British Museum (Wikimedia) (arriba) y fotografía de Miguel Martínez Sánchez (abajo)

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Editores

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

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

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsable informático

[Martínez García, José Javier](#) [CEPOAT, Universidad de Murcia]

Responsables de traducción y corrección lingüística

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

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Aurox, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^ª del Mar](#) [H.^ª del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^º](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad de Vigo]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igal Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^ª del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^ª del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

1995-2020. 25 años de Panta Rei Equipo editorial	6
<i>La Historia social aplicada a la antigua Mesopotamia: cambios historiográficos y nuevas vías de investigación</i> Josué Javier Justel Vicente	9
<i>A Look Back into Ancient Egyptian Linguistic Studies (c. 1995-2019)</i> Carlos Gracia Zamacona	23
<i>La infancia en la antigua Mesopotamia: 25 años de investigación</i> Daniel Justel Vicente	43
<i>Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science</i> Naiara Vicent, Janire Castrillo, Alex Ibañez-Etxeberria y Leire Albas	55
<i>La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020)</i> Álvaro Chaparro Sainz, M.ª del Mar Felices de la Fuente y Laura Triviño Cabrera	93
<i>Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes</i> César López Rodríguez	149
<i>La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años</i> Mariona Massip Sabater, Jordi Castellví Mata y Joan Pagès Blanch †	167
<i>Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020)</i> Concha Fuentes-Moreno y Alba Ambrós-Pallarés	197

1995-2020. 25 años de *Panta Rei*

En el año 2020 la revista *Panta Rei* ha cumplido 25 años. Lejos quedan esas primigenias reuniones para dar forma a lo que entonces era una revista por y para los estudiantes de la carrera de Historia de la Universidad de Murcia. Varios han sido los equipos responsables de la misma desde entonces pero todos ellos hemos procurado que fluyera el conocimiento histórico.

En historia todos sabemos que esa cantidad de tiempo es claramente irrisoria pero, de cara a la investigación, estos últimos años han sido realmente trepidantes. Hace dos décadas y media no existía el buscador de buscadores, los correos electrónicos daban sus primeros pasos y, obviamente, los primeros artículos enviados a la revista fueron escritos con máquina de escribir.

Posiblemente estemos viviendo la fase de la historia de la humanidad en la que el conocimiento avanza a mayor velocidad. Y lo hace a un ritmo vertiginoso. Las posibilidades que Internet ofrece, la globalización del conocimiento, la producción científica que se realiza a escala mundial y, en ocasiones, de manera industrial, favorece la existencia de un caudal de información que, seamos sinceros, es difícil de digerir. Es imposible asumir todo lo que está a nuestro alcance, leer todo lo que se publica y, por tanto, se hace imprescindible buscar momentos y foros que sirvan para la pausa y la reflexión.

Por todo ello, y aprovechando nuestro aniversario, lanzamos en su momento la convocatoria de un monográfico especial. La intención del consejo era aglutinar artículos de revisión que reflexionaran sobre los avances que determinadas líneas de investigación relacionadas con la Historia y la didáctica de la Historia habían sufrido en los últimos 25 años. ¿Dónde se encontraban entonces? ¿Y ahora? ¿Cómo ha avanzado el conocimiento? ¿Qué desafíos se plantean para el futuro?

Han sido varios los investigadores que, de manera generosa, respondieron a nuestra llamada. Tras el proceso de evaluación por pares, el monográfico ha quedado compuesto por ocho trabajos divididos claramente en las dos secciones naturales de la revista: la historia y su didáctica. Todo fluye o debería fluir entre ambas disciplinas. Estamos tremendamente satisfechos con la calidad de todos los artículos y convencidos de que muchos de ellos se convertirán en obras de consulta básica para aquellos que quieran profundizar en estas líneas de investigación.

Joan Pagès Blanch, *in memoriam*

La revista quiere brindar un especial homenaje y reconocimiento al Dr. Joan Pagès Blanch, quien fuera uno de los forjadores y referentes más importantes de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en España y América Latina. Su trayectoria como profesor e investigador ha dejado un enorme legado en diversas generaciones de estudiantes, maestros, maestras e investigadores de la educación y muy especialmente de la didáctica de la Historia. Sus extensas y relevantes contribuciones se han desarrollado en múltiples dimensiones de la enseñanza: como el currículum, el profesorado en activo y en formación, a menudo entreveradas con temáticas que convergen en el pensamiento histórico. Fundador y presidente de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, fue un ferviente defensor de una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales con y para la ciudadanía. Desde la revista *Panta Rei*, lamentamos profundamente su reciente fallecimiento, pero a la vez nos enorgullece publicar en este monográfico una de sus últimas aportaciones al campo de la didáctica de la Historia.

La Historia social aplicada a la antigua Mesopotamia: cambios historiográficos y nuevas vías de investigación

Social History in Ancient Mesopotamia: Historiographical Shifts and New Venues of Research

Josué Javier Justel Vicente
Universidad de Alcalá
josue.justel@uah.es
 0000-0002-8269-0177

Recibido: 08/01/2020
Aceptado: 18/04/2020

Resumen

La presente contribución pretende revisar de qué manera la Historia Social, entendida como corriente historiográfica, ha penetrado en el mundo de los estudios cuneiformes y en la Historia de Mesopotamia. De esta manera, se ha realizado una exhaustiva revisión de la bibliografía disponible, sobre todo la referida a los veinticinco últimos años. El resultado principal es que esta tendencia historiográfica ha sido fructífera para el estudio del mundo cuneiforme, si bien dependiendo de periodos y temas ha tenido desigual fortuna. Además, se proporciona una visión (personal) de las líneas de investigación que, en el futuro, podrían seguir desarrollándose en el marco de la Historia Social de la antigua Mesopotamia.

Palabras clave

Estructura social, Historia de Oriente Medio, Historia social, Historiografía, Bibliografía, Historia antigua.

Abstract

This contribution aims at revising how social history, understood as a historiographical current, has entered the world of cuneiform studies and the history of Mesopotamia. A thorough review of all the available literature has been carried out, especially those studies published during the last twenty-five years. The main outcome is that this historiographical trend has been rather fruitful within the framework of cuneiform studies – yet with unequal results, depending on periods and topics. Finally, a (personal) vision is offered of the areas of research that, in future, may be further developed in the context of the social history of ancient Mesopotamia.

Keywords

Social Structure, Middle Eastern History, Social History, Historiography, Bibliographies, Ancient History.

Para citar este artículo: Justel, J. J. (2020). La Historia social aplicada a la antigua Mesopotamia: cambios historiográficos y nuevas vías de investigación. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 9-21. doi: 10.6018/pantarei.445361

No sin gran escepticismo llega el historiador, tras su tarea, a aquellos ámbitos intelectuales en los que, de modo sistemático, se habla de órdenes sociales, estructuras y funciones, se manejan estadísticas y se usan símiles o paralelos físico-químicos y aun físico-matemáticos (...). ¿Pero hasta qué punto es verdad todo este tinglado? No. La sociedad no es este ente regulador que lo resuelve todo o casi todo con mecanismos sutiles. El historiador (...) sabe que, en realidad, la vida colectiva de los hombres es algo mucho más complejo, contradictorio y dificultoso de limitar de lo que se dice (...) (Caro Baroja, 1970, pp. 281-282).



1. Introducción

Los estudios del Próximo Oriente Antiguo siguen suscitando un enorme interés, tanto entre los profesionales de las disciplinas históricas como entre los aficionados a las mismas. Esto es debido, sobre todo, a que proporcionan puntos de vista muy diferentes de los que nos han venido aportando, tradicionalmente, los estudios del mundo clásico. Este fenómeno es sobre todo visible en ciertos campos que han sido copados casi por completo por la investigación sobre el mundo grecorromano: epigrafía, numismática, economía, administración e instituciones públicas, etc. Por no entrar, por supuesto, en los trabajos de historia puramente política, tema en el que las civilizaciones clásicas han centrado la atención de manera abrumadora. En resumen: la Historia del Próximo Oriente Antiguo en general, y de Mesopotamia en particular, no ha sido objeto de atención preferente por parte de los historiadores de la Antigüedad; y dicho desconocimiento hace, precisamente, que este campo resulte potencialmente más atractivo.

Por su parte, la Historia de Mesopotamia —si bien estudiada marginalmente— tampoco ha quedado descolgada de las grandes tendencias historiográficas en las que nuestra disciplina se ha venido enmarcando. De manera muy general: hubo una primera época en la que primaba más el desarrollo histórico-político de los acontecimientos; siguieron nuevas corrientes historiográficas en las que influyeron otras disciplinas afines —sobre todo procedentes de las ciencias sociales—; y, después, un nuevo periodo que vio el renacer de una “nueva” historia política y de las instituciones. Hoy vivimos una renovación de las investigaciones históricas por la influencia de corrientes como el Feminismo, el Posmodernismo, etc. Las obras generales sobre historiografía no contemplan el papel de la Historia de Mesopotamia, y se centran más en las interpretaciones de los historiadores acerca del periodo contemporáneo. Y ello a pesar de que, por las razones indicadas en el párrafo anterior, la Historia de Mesopotamia tiene mucho en qué contribuir a nuestro conocimiento de las interpretaciones del pasado.

2. Método

En este artículo pretendo subrayar la tendencia, iniciada durante la segunda mitad del siglo pasado, de estudiar la sociedad “desde abajo”; es decir, lo que se ha venido tradicionalmente adscribiendo a la definición de “Historia Social”. Como vamos a ver, esta etapa historiográfica también ha tenido importante presencia en los estudios de la antigua Mesopotamia. Además, dado el carácter de la publicación en que nos encontramos, pretendo destacar especialmente las novedades y cambios que han venido teniendo lugar durante los últimos veinticinco años.

De esta manera, he seguido los siguientes pasos metodológicos:

- 1) Selección de un amplio listado de títulos sobre el tema.
- 2) Análisis de las principales tendencias que me ha sido posible descubrir.
- 3) Integración de todos estos datos en un discurso coherente de las líneas de investigación que más han aportado a la disciplina.
- 4) Finalmente, identificación de las que son, a mi juicio, las perspectivas más prometedoras para el futuro.

Se observará, en cualquier caso, que lo que sigue se trata de una selección personal, que se basa en mi amplia experiencia con estos temas y con el mundo cuneiforme; sin duda los lectores podrían estar más interesados en diferentes aspectos del tema. Igualmente, es importante tener en cuenta que he intentado reflejar la bibliografía más reciente, que recogiese los títulos previos (como se indica de manera recurrente en el texto), pero no por ello los más importantes; remito a los lectores interesados a consultar los trabajos citados para ampliar cualquier aspecto.

3. La Historia Social y Mesopotamia: circunstancias generales

No es éste el lugar para realizar un análisis de lo que significa la Historia Social ni de otros aspectos relacionados. De ello pueden dar buena cuenta otros autores que se han ocupado en profundidad del análisis historiográfico, si bien casi siempre desde el punto de vista de la Historia Moderna y Contemporánea (Casanova, 1991). Baste decir que la Historia Social es la que se ocupa de estudiar la formación y devenir de las sociedades pasadas, poniendo especial interés en analizar los parámetros de condicionan la vida cotidiana, y prestando atención a los procesos sociales, “por la movilidad ocupacional geográfica y social, tanto entre grupos como entre individuos pertenecientes a ellos, y por las pautas cambiantes de distribución referentes a las tres variables fundamentales: riqueza, poder y estatus” (Stone, 1986, p. 35). Esta definición se ajusta perfectamente a la corriente historiográfica que la investigación sobre la antigua Mesopotamia vivió desde aproximadamente los años sesenta del siglo pasado, y que aún hoy tiene resonancia entre los círculos académicos.

Debe quedar claro, desde el principio, que los cambios historiográficos en Asiriología –como se denomina a la disciplina que estudia los textos de la antigua Mesopotamia– llegan con retraso temporal si los comparamos con otras disciplinas; por ejemplo, respecto a la Historia del mundo clásico (véanse al respecto, por ejemplo, las reflexiones de Bahrani, 2001). Esto es así por la marginalidad de nuestra especialidad, así como el menor número de investigadores dedicados a la misma. Pero quizá también por la exigencia que se ha venido aplicando a estos estudios, donde la misma persona debe ser capaz de leer el soporte cuneiforme, traducir el texto original sumerio o acadio a una lengua moderna, e integrarlo finalmente en sus estudios sobre un tema en cuestión. En cualquier caso: lo que en otras disciplinas fue apareciendo a partir de aproximadamente 1930-1940, en el campo de la Asiriología nos lo encontramos solamente desde 1960, como muy temprano. Es más: en dicha disciplina no tenemos ningún manual general de Historia Social, como sí ocurre con la Roma (Alföldy, 1987) o la Grecia antiguas (Gschntzer, 1987). Es cierto que ha habido intentos en este sentido, pero en general no gozaron de gran aceptación (como es el caso, por ejemplo, de Moscati, 1987), o fueron parciales. En este sentido, un caso paradigmático es el del conocido y excelente volumen de A. Leo Oppenheim, originalmente publicado en 1964 (2.ª ed. de 1977). Se trataba de una aproximación sincrónica y diferente de las que se habían llevado a cabo anteriormente. El libro fue un completo éxito internacional, pero tardó varias décadas en traducirse al español (Oppenheim, 2003).

En el auge de la Historia Social tuvo mucha influencia el progreso y la adaptación de ciencias sociales varias (Casanova, 1996), especialmente la Sociología (véanse especialmente los trabajos de Lloyd, 1988; Noiriel, 1989). Lo mismo ocurrió en la Historia Social aplicada a la antigua Mesopotamia: Economía, Antropología y Sociología tuvieron un enorme impacto en la disciplina de la Asiriología. Como uno de los ejemplos iniciales puede ponerse el estudio de Rivkah Harris (1975) sobre la ciudad de Sippar en época paleobabilónica. Lo que anteriormente habría sido

un estudio acerca de los principales acontecimientos políticos de la ciudad se transformó, en realidad, en un análisis de los sectores sociales de la ciudad, de sus principales grupos –incluyendo mujeres, esclavos, niños, sacerdotes, etc. – y de las relaciones de poder entre los mismos. Además, el método empleado estaba directamente relacionado con las disciplinas de la demografía histórica y parcialmente de la Cliometría (véase a este respecto, especialmente Williamson, 1990).

Si nos centramos en los cambios de la disciplina durante los últimos veinticinco años, encontramos varias obras que constituyen verdaderos hitos en la Historia Social de Mesopotamia. El primero es sin duda la publicación del manual de Mario Liverani (1995, original italiano de 1988). La obra de Liverani se inserta en el análisis marxista de los acontecimientos y dedica especial atención a las estructuras sociales y socio-económicas, como ha venido haciendo en otras importantes publicaciones, más recientes (Liverani, 2003, 2005). Estos datos los integra en una sucinta contextualización de los hechos políticos, que evidentemente no son lo más relevante del discurso histórico para este autor. Prueba de la importancia de esta obra es el hecho de que se tradujo a múltiples lenguas, y que su última edición ha sido publicada –en inglés, aumentada y corregida– en 2014. A pesar de que ya existían otros manuales generalistas e integraban, con mayor o menor fortuna, aspectos sociales y socio-económicos de Mesopotamia (Avdiev, 1986; Klíma, 1980; y véase la mención arriba del volumen de Oppenheim, 2003 [1964]), la obra de Liverani constituyó un auténtico cambio en el paradigma y, de hecho, se sigue empleando en las facultades de Historia. Un trabajo que podemos considerar similar en aproximación metodológica fue el de Nicholas Postgate (1999), si bien limitado al periodo de ca. 3200-1500 a. C.; otro de idéntica naturaleza, pero que cubre toda la Historia de Egipto antiguo, es el de Trigger, Kemp, O'Connor y Lloyd (1985, con varias ediciones en castellano).

Otro importante hito lo constituye la publicación, en 1995, de una obra que recopilaba de modo coherente artículos de un centenar de autores, de contenido diverso pero que pretendía ofrecer una especie de “manual” que cubriese todo el espectro de la Historia del Próximo Oriente Antiguo (Sasson, 1995). Un buen número de contribuciones estaban dedicadas al análisis de los patrones de poblamiento, la importancia del medio, las instituciones sociales y a factores de economía (partes 2-4 y 6). Aunque los artículos eran dispares tanto por la intención como por otros factores, todos ellos tenían en común un interés directo por los elementos estructurales que rigen la vida de las sociedades del Próximo Oriente Antiguo.

Finalmente se debe destacar otra obra, esta vez de contenido más bien teórico. En 1999 Marc van de Mieroop publicó un ensayo en el que reflexionaba sobre el modo en que la Historia de Mesopotamia había sido contada hasta el momento, y proporcionaba varios ejemplos y temas clave que, en su opinión, merecían mayor atención. De esta manera, diferenciaba entre la historia “desde arriba” (crónicas de los propios reyes, relatos de autoelogio, etc.) y la historia “desde abajo”. En esta última el autor incluía la importancia de la prosopografía, de atender a los factores económicos (donde aportaba además una revisión del debate), de la atención que merecían las figuras de las mujeres, etc. Estas reflexiones han resultado ser, de hecho, especialmente visionarias respecto a lo que vendría más adelante, como se va a explicar en el siguiente apartado (§ 4).

No se puede dejar de destacar en esta sección que las obras mencionadas abrieron paso a una multiplicación de estudios, de contenido bastante general, que atendían sobre todo a los

elementos que arriba se han destacado como definitorios de la “Historia Social”. Estas publicaciones, que en algunos casos constituyeron verdaderos *best-sellers*, sobre todo fueron apareciendo con el cambio de siglo, si bien dejaron de tener notoriedad en la década siguiente (Bertman, 2003; Bottéro, 1996; Nemet-Nejat, 2002; Snell, 1997). No obstante, otros manuales de contenido más general profundizaron en los temas sociales o socio-económicos, e incluso hicieron de los mismos uno de los ejes vertebradores de la historia de Mesopotamia (véase en este sentido, especialmente, Bordreuil, Briquel-Chatonnet y Michel, 2008; exhaustivo pero centrado en época paleobabilónica, por ejemplo Stol, 2004).

4. La Historia Social y Mesopotamia: algunos temas de interés

Como se desprende de lo indicado hasta ahora, la Historia Social de Mesopotamia había sido objeto de escasos tratamientos generalistas hasta 1995. Si acaso, desde los años sesenta existían trabajos parciales, centrados en aspectos sociales o económicos muy puntuales, y que no implicaban importantes cambios teóricos. Algunos de estos temas se habían tratado con profundidad ya que, por la propia naturaleza de las fuentes cuneiformes y su antigüedad, resultaban potencialmente de interés para la comunidad académica. Son estos temas los que, durante los últimos veinticinco años, más protagonismo han cobrado. Los aspectos que siguen son los que, a mi juicio, más han destacado.

4.1. Los grupos sociales

El de las “clases” y “grupos” sociales ha sido siempre un tema estrella en la historia de Mesopotamia, dado que esta área contiene los registros textuales más antiguos y, por tanto, la historiografía suponía que resolvería varias incertidumbres sobre los primeros estadios de las sociedades estratificadas. Sin embargo, todavía no se ha llegado a entender definitivamente ni éste ni otros aspectos relacionados. Los elementos que se han estudiado desde la perspectiva de la Historia Social son, principalmente, tres: (1) la existencia de grupos sociales bien diferenciados, (2) la naturaleza de la esclavitud en estas sociedades preclásicas, y (3) la importancia de la existencia (o no) de la dicotomía entre el elemento nómada y el sedentario en las sociedades mesopotámicas.

En el primer caso, las discusiones originalmente se centraron, por ejemplo y sobre todo, en las diferencias entre los grupos sociales que aparecían reflejados en el famoso Código de Hammurapi (se observará aquí que hablamos de varones; sobre este tema véase abajo). Desde muy temprano las ciencias sociales se acercaron a este tema y produjeron notables resultados (véanse por ejemplo, con abundantes referencias anteriores, los trabajos de Adams, 1982, 1984; y las interesantes reflexiones metodológicas al respecto de Di Bennardis, 2013). La bibliografía a este respecto resulta apabullante, tanto la general (véase ya Klengel, 1971) como la exclusivamente centrada en época paleobabilónica. En este último caso, el trabajo de Fritz Rudolf Kraus (1958) tuvo gran influencia sobre una multitud de autores, americanos la mayoría, quienes piensan que el término *awīlum* designaría al hombre libre, mientras que el término *muškēnum* se refería a un dependiente (véanse por ejemplo Van de Mieroop, 1999; Westbrook, 2003; Fleming, 2004; todos ellos con numerosas referencias previas).

En los últimos años, por su parte, han surgido nuevas ideas acerca de las sociedades próximo-orientales, sus divisiones y la movilidad entre sus grupos. Y en este sentido las propuestas de Eva

von Dassow (2014) contemplan el campo de la Sociología del lenguaje para concluir que, en realidad, los términos *awīlum* y *muškēnum* podían ser sinónimos en determinados contextos: el primero se referiría a un hombre que ejerce –en un momento concreto– una autoridad emanada del Estado; el segundo alguien que debe obedecerla. El cambio de perspectiva es, por tanto, no tanto social como administrativo-político.

4.2. Esclavitud

Respecto al tema de la esclavitud, es otro de los aspectos estrella de la Historia Social de Mesopotamia. En los últimos años se ha refinado metodológicamente la definición de lo que entendemos por un “esclavo” o una “esclava”. De hecho, hay autores que incluso niegan la existencia del fenómeno, entendido a la manera de las sociedades clásicas, pues no siempre es fácil identificar si el trato de individuos se realizó de acuerdo con el derecho de las personas o el derecho de las cosas (véase el planteamiento del debate en Culbertson, 2011, con bibliografía previa; y abajo para los diferentes grados de servidumbre).

En cualquier caso, conocemos bien la existencia de población servil –esclavos, siervos, o como se quiera denominar– en todas las épocas del Próximo Oriente Antiguo, y sabemos con absoluta certeza que cuando comenzó el registro escrito (ca. 3200 a. C.) ya existía este tipo de personas (Snell, 2011). Además, ciertos elementos arqueológicos así lo indicarían también (Porada, Hansen, Dunham y Babcock, 1992). Solamente existe un tratamiento general sobre la esclavitud en Mesopotamia, bastante antiguo y falto de datos (Mendelsohn, 1949); nuevos estudios parciales lo complementarían (Cardellini, 1981; Chirichigno, 1993; Dandamaev, 1984; Molina, 2009-2011; Radner, 2009-2011; Snell, 2011; Stol, 2009-2011; Wilhelm, 2009-2011; Wunsch, 2009-2011, con toda la bibliografía anterior). Estos estudios, más recientes, añaden muchísima información, pero no tratan la misma desde el punto de vista de la Historia Social.

Como se ha anticipado arriba, sabemos que a lo largo de la historia de Mesopotamia hubo diversos grados de esclavitud y, por tanto, de libertad. El tema ya había sido planteado con anterioridad, de manera formidable y visionaria, por Ignace J. Gelb (1973, 1979, 1982) desde Estados Unidos, así como por algunos historiadores del bloque soviético (Korostovtsev, 1977). Ésta ha sido una de las principales líneas de investigación que ha seguido la historiografía en los últimos años. La propia Eva von Dassow (2011) ha reflejado recientemente los últimos avances realizados en este sentido. Lo que queda claro de esta revisión historiográfica es que: (1) había una diferencia entre población libre y esclava; (2) la sociedad era permeable en estos estatus, de manera que una persona podía pasar de una condición a otra; (3) entre la población libre, cada vez más, se fueron diferenciando clases sociales cuya naturaleza parece haber sido, al menos al principio, de carácter militar (Dosch, 2009; Von Dassow, 2008); (4) en muchas épocas de la historia de Mesopotamia se observan grupos de población dependientes, cuyas características e idiosincrasias concretas se nos escapan pero que, en cualquier caso, parecen haber llevado una vida miserable.

En este último sentido, estudios sobre épocas concretas nos han permitido comprobar las penosas condiciones de vida que tenían los trabajadores no cualificados, empleados en explotaciones a gran escala y generalmente dependientes de la administración central (*i. e.*, el Estado). El caso paradigmático, cuyo estudio es muy reciente y se inserta en el campo de la Sociología y de la Antropología, es el de la población dependiente del sur de Mesopotamia durante el Bronce Final

(Tenney, 2011a, 2011b). Incluso se puede ir más allá al hablar de un estatus de semidependencia de sectores de la población –en concreto, de la población judía deportada en Babilonia, ya en época persa–, quienes no eran esclavos, pero estaban controlados de cerca por el poder central (Alstola, 2020).

4.3. Movilidad geográfica

Otro aspecto arriba mencionado es el dedicado a la dicotomía entre población sedentaria y nómada. El debate es extensísimo, de lo que da cuenta una publicación de hace una década, generada por un encuentro que trató directamente el tema (Szuchman, 2009, con numerosa bibliografía previa). Los últimos años han estado repletos de publicaciones sobre el tema, la mayoría relacionadas con nuevos textos –o reinterpretación de algunos antiguos– procedentes de los archivos de Mari, en Siria, que datan del s. XVIII a. C. (Durand y Reculeau, 2008, con toda la bibliografía anterior). En esencia, queda claro que la mencionada dicotomía suele ser irreal o, al menos, la población implicada no la entendía como tal. Además, las relaciones entre población sedentaria y nómada eran complejas, y grupos nómadas podían sedentarizarse de manera temporal, y viceversa. En realidad, tanto poblaciones sedentarias como nómadas formaban parte del mismo grupo humano y social, si bien podían tener funciones socio-económicas diferenciadas. Por último, no debe confundirse nomadismo con organización tribal, dado que había poblaciones sedentarias cuya organización social era principalmente tribal (Kärger, 2014).

4.4. Mujeres y género

Además de estos temas mencionados, otros que tratan sobre sectores específicos de la sociedad han tenido importancia en los últimos tiempos. Destacaré dos de especial relevancia. El primero de ellos ha cobrado enorme fuerza durante las últimas décadas, y especialmente durante los años más recientes. Se trata de la Historia de las Mujeres en Mesopotamia y, si se quiere ver desde la perspectiva sociológica actual, la Historia del Género. Hasta los años sesenta del siglo pasado apenas había estudios sobre el tema (véase el resumen proporcionado por Bahrani, 2001); desde aproximadamente los años ochenta, los títulos empezaron a multiplicarse, y a día de hoy el listado de trabajos es prácticamente inabarcable (véase el listado bibliográfico completo, más de 500 títulos, en Asher-Greve, 2002 y Garcia-Ventura y Zisa, 2017). En años recientes, además, el número de obras dedicadas al tema y la calidad de las mismas han aumentado exponencialmente, y han ubicado los estudios sobre mujeres mesopotámicas en el contexto, más amplio, de la Historia de las Mujeres en general –y de las del mundo antiguo en particular– (Budin, Cifarelli, Garcia-Ventura y Millet Albà, 2018; Budin y MacInstosh Turfa, 2016; Chavalas, 2014; Conesa Navarro, Gualda Bernal y Martínez García, 2019; Justel, 2014; Justel y Garcia-Ventura, 2018; Lion y Michel, 2016; Stol, 2016).

No es éste el lugar de repetir los elementos que, a mi juicio, hacen tan importante estudiar el tema de las mujeres en Mesopotamia, además de destacar nuevas vías de investigación (Justel, 2011; y cf. Garcia-Ventura, 2016). Baste con destacar que Mesopotamia proporciona la documentación escrita más antigua y en la que, desde el principio, aparecen mujeres en diferentes posiciones sociales y de poder. Un elemento de valor añadido es que estas fuentes nos han llegado tal y como fueron escritas, es decir, no han sufrido modificaciones de autores posteriores, como sí ocurre en época clásica.

4.5. Grupos en riesgo de exclusión

Por último, otro tema que la historiografía ha trabajado, sobre todo recientemente, es el de los grupos sociales en riesgo de exclusión. Uno de ellos, cuyo interés ha crecido enormemente en los últimos años, es el de los niños o, mejor dicho, el de la infancia como género. Además, estas contribuciones contextualizan, de nuevo, los casos próximo-orientales entre las informaciones que proporciona el mundo antiguo en general (Flynn, 2019). Trabajos recientes ponen de manifiesto, por ejemplo, desde una perspectiva arqueológica, cómo eran tratados los niños (y, sobre todo, las niñas) a lo largo de varios periodos de la historia del Próximo Oriente Antiguo (Garroway, 2014a, 2014b). Otros analizan el papel de la infancia en la conformación de un grupo social que debía ser protegido, sobre todo desde el punto de vista jurídico (D. Justel, 2018, con amplia bibliografía).

Entre estos grupos excluidos y marginados sin duda se encuentran, por ejemplo, las viudas (que suelen ser tratadas en trabajos sobre mujeres o género); pero también personas incapacitadas. La historiografía que estudia la Antigüedad ha procurado tratar este tema en trabajos recientes (Laes, Goodey y Rose, 2013). No es una excepción la disciplina de la Asiriología: por ejemplo, numerosas investigaciones recientes se han centrado en el papel de los invidentes en las sociedades de las que formaban parte (véase J. J. Justel, 2017, con numerosa bibliografía adicional).

5. Conclusiones y perspectivas de futuro

De lo anteriormente expuesto se extraen varias ideas claras:

- 1) La Historia Social de Mesopotamia llegó tarde, si lo comparamos con la historiografía de otros periodos y zonas.
- 2) No obstante, se ha desarrollado con bastante fluidez, sobre todo durante los últimos veinticinco años, y en temas muy concretos (por ejemplo, el de las mujeres en Mesopotamia).
- 3) Ha habido un intento, parcialmente logrado, de integrar todos los datos de Mesopotamia en el amplio abanico de fenómenos sociales que tuvieron lugar en otras sociedades del mundo antiguo.
- 4) No obstante, sigue habiendo temas y tendencias a las que la Historia Social de Mesopotamia no ha llegado, o sus esfuerzos han sido insuficientes.

De esta manera, hay una serie de temas que identificamos en otras disciplinas pero que apenas han sido trabajados para la antigua Mesopotamia. Uno de ellos es el de los movimientos sociales de carácter violento. Si bien no fueron tan frecuentes como en el antiguo Egipto –sobre todo durante época helenística–, sí nos constan fenómenos insurreccionales durante el Primer Milenio a. C. en Mesopotamia. Estos acontecimientos siempre han sido entendidos como movimientos políticos, cuando quizá podrían haber tenido razones sociales. Por ejemplo, falta por estudiar los apoyos populares que recibieron ciertos monarcas que llegaron al poder mediante golpes de Estado.

Otro tema que apenas ha sido trabajado, al menos de manera general, es la posibilidad de ascenso (y descenso) social. Se han podido estudiar casos muy concretos a lo largo de los tres mil

años de historia de Mesopotamia: de personajes que mejoraron su estatus social debido a su desempeño de oficios especialmente importantes, entre los que se incluyen a los sacerdotes de templos clave, o de mercaderes que consiguieron mejorar su situación por medio de concesiones o mediante empresas privadas especialmente exitosas. Pero estos casos nunca se han integrado en un estudio coherente, en el que se aplicasen perspectivas sociológicas, y que permitan entender la movilidad vertical en la antigua Mesopotamia.

Finalmente, en mi opinión otro tema tremendamente prometedor es el de la Historia Económica aplicada a los estudios sociales. Hace mucho tiempo que la Historia Económica entró de lleno en los estudios sobre la antigua Mesopotamia (véase el resumen de Van de Mierop, 1999). Sin embargo, no siempre estos trabajos han tenido como foco de atención la sociedad que produjo el fenómeno. Por ejemplo, los estudios de comportamiento económico de los núcleos semi-urbanos (o semi-rurales) apenas han reflejado el impacto que estos fenómenos tenían en sus correspondientes grupos sociales (los ejemplos de este tipo de estudios son numerosos; véase, con toda la bibliografía anterior, Koliński, 2001). O el conocido debate entre economía palacial y templaria, que está ampliamente superado, no ha reflejado apenas resultados novedosos acerca del impacto de estas investigaciones en la dimensión social del fenómeno (como ejemplo en este caso se puede proponer Prentice, 2010).

Agradecimientos

Este artículo ha sido posible gracias a una ayuda “Ramón y Cajal” (ref. RYC-2013-13617) concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Cuando las obras indicadas tienen traducción al castellano se ha preferido emplear esta última en las correspondientes referencias.

Bibliografía

- Adams, R. M. (1982). Property Rights and Functional Tenure in Mesopotamian Rural Communities. En M. A. Dandamaev, J. N. Postgate y M. T. Larsen (eds.), *Societies and Languages of the Ancient Near East. Studies in Honour of I. M. Diakonoff* (pp. 1-14). Warmister: Aris & Phillips.
- Adams, R. M. (1984). Mesopotamian Social Evolution: Old Outlooks, New Goals. En T. Earle (ed.), *On the Evolution of Complex Societies: Essays in Honor of Harry Hoijer 1982* (pp. 79-129). Malibu: Undena.
- Alföldy, G. (1987). *Historia social de Roma*. Madrid: Alianza.
- Alstola, T. (2020). *Judeans in Babylonia. A Study of Deportees in the Sixth and Fifth Centuries BCE*. Leiden/Boston: Brill.
- Asher-Greve, J. (2002). Women and Gender in Ancient Near Eastern Cultures. Bibliography 1885 to 2001 AD. *NIN. Journal of Gender Studies in Antiquity*, 3, 33-114.
- Avdiev, V. I. (1986). *Historia económica y social del Antiguo Oriente. II. Reinos y Estados del II y I milenios*. Madrid: Akal.
- Bahrani, Z. (2001). *Women of Babylon. Gender and Representation in Mesopotamia*. London/New York: Routledge.
- Bertman, S. (2003). *Handbook to Life in Ancient Mesopotamia*. New York: Oxford University Press.

- Bordreuil, P., Briquel-Chatonnet, F. y Michel, C. (eds.). (2008). *Les débuts de l'histoire. Le Proche-Orient, de l'invention de l'écriture à la naissance du monothéisme*. Paris: Éditions de la Martinière.
- Bottéro, J. (ed.) (1996). *Introducción al antiguo Oriente. De Sumer a la Biblia*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Budin, S. L., Cifarelli, M., Garcia-Ventura, A. y Millet Albà, A. (eds.) (2018). *Gender and Methodology in the Ancient Near East. Approaches from Assyriology and Beyond*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Budin, S. L. y MacInstosh Turfa, J. (eds.) (2016). *Women in Antiquity. Real Women across the Ancient World*. London/New York: Routledge.
- Cardellini, I. (1981). *Die Biblischen "Sklaven"-Gesetze im Lichte des keilschriftlichen Sklavenrechts. Ein Beitrag zur Tradition, Überlieferung und Redaktion der alttestamentlichen Rechtstexte*. Königstein: Hanstein.
- Caro Baroja, J. (1970). *Inquisición, brujería y criptojudasmo*. Barcelona: Ariel.
- Casanova, J. (1991). *La Historia Social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?* Barcelona: Crítica.
- Casanova, J. (1996). Historia social/sociología histórica: un encuentro sin fusión. *Ayer*, 22, 105-110.
- Chavalas, M. W. (ed.) (2014). *Women in the Ancient Near East*. London/New York: Routledge.
- Chirichigno, G. C. (1993). *Debt-Slavery in Israel and the Ancient Near East*. Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Conesa Navarro, P. D., Gualda Bernal, R. M. y Martínez García, J. J. (eds.). (2019). *Género y mujeres en el Mediterráneo antiguo. Iconografías y literaturas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Culbertson, L. (2011). Slaves and Households in the Near East. En L. Culbertson (ed.), *Slaves and Households in the Near East* (pp. 1-17). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Dandamaev, M. A. (1984). *Slavery in Babylonia from Nabopolassar to Alexander the Great (626-331 BC)*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Di Bennardis, C. (2013). La centralización del poder político y el estado en las sociedades antiguo-orientales: reflexiones sobre teorías e interpretaciones. En C. Di Bennardis, E. Ravenna y I. Milevski (eds.), *Diversidad de formaciones políticas en Mesopotamia y el Cercano Oriente* (pp. 15-41). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Dosch, G. (2009). Zur Struktur der Gesellschaft des Königsreichs Arrapḫe. Texte über die Streitwagenfahrer (*rākib narkabti*). *Studies on the Civilization and Culture of Nuzi and the Hurrians*, 18, 71-228.
- Durand, J. M. y Reculeau, H. (2008). Tell Hariri / Mari: Textes. V. Environnement et occupation de l'espace. *Supplément au Dictionnaire de la Bible*, 14, 298-356.
- Fleming, D. E. (2004). *Democracy's Ancient Ancestors: Mari and Early Collective Governance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Flynn, S. W. (ed.) (2019). *Children in the Bible and the Ancient World. Comparative and Historical Methods in Reading Ancient Children*. London/New York: Routledge.
- García-Ventura, A. (2016). Investigación feminista, Historia de las Mujeres y mujeres en los estudios sobre Próximo Oriente Antiguo. *Revista de Estudios Culturais*, 3. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/149562>, último acceso 31/12/2019.
- García-Ventura, A. y Zisa, G. (2017). Gender and Women in Ancient Near Eastern Studies: Bibliography 2002-2016. *Akkadica*, 138, 37-67.
- Garroway, K. H. (2014a). *Children in the Ancient Near Eastern Household*. Winona Lake: Eisenbrauns.
- Garroway, K. H. (2014b). Neither Slave Nor Free: Children Living on the Edge of a Social Status. En B. T. Arnold, N. L. Erickson y J. H. Walton (eds.), *Windows to the Ancient World of the Hebrew Bible. Essays in Honor of Samuel Greengus* (pp. 121-137). Winona Lake: Eisenbrauns.
- Gelb, I. J. (1973). Prisoners of War in Ancient Mesopotamia. *Journal of Near Eastern Studies*, 32, 70-98.
- Gelb, I. J. (1979). Definition and Discussion of Slavery and Freedom. *Ugarit-Forschungen*, 11, 283-297.
- Gelb, I. J. (1982). Terms for Slaves in Ancient Mesopotamia. En M. A. Dandamaev, J. N. Postgate y M. T. Larsen (eds.), *Societies and Languages of the Ancient Near East. Studies in Honour of I. M. Diakonoff* (pp. 81-98). Warmister: Aris & Phillips.
- Gschnitzer, F. (1987). *Historia social de Grecia. Desde el Periodo Micénico hasta el final de la Época Clásica*. Madrid: Akal.
- Harris, R. (1975). *Ancient Sippar. A Demographic Study of an Old-Babylonian City (1894-1595 B.C.)*. Istanbul: Nederlands Historisch-Archaeologisch Instituut te Istanbul.
- Justel, D. (2017). *Infancia y legalidad en el Próximo Oriente antiguo durante el Bronce Reciente (ca. 1500-1100 a. C.)*. Atlanta: Society of Biblical Literature.
- Justel, J. J. (2011). Mujeres y género en la historiografía del Próximo Oriente Antiguo: pasado, presente y futuro de la investigación. *Arenal. Revista de Historia de las mujeres*, 18, 371-407.
- Justel, J. J. (2014). *Mujeres y derecho en el Próximo Oriente Antiguo. La presencia de mujeres en los textos jurídicos cuneiformes del segundo y primer milenios a. C.* Zaragoza: Pórtico.
- Justel, J. J. (2017). Blindness in Nuzi Texts. *Die Welt des Orients*, 47, 242-258.
- Justel, J. J. y García-Ventura, A. (eds.) (2018). *Las mujeres en el Oriente cuneiforme*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Kärger, B. (2014). *Leben in der amurritischen Welt. Nomaden und Sesshafte im Reich von Mari im 19. und 18. Jahrhundert vor Christus*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Klengel, H. (ed.) (1971). *Beiträge zur sozialen Struktur des alten Vorderasien*. Berlin: Akademie Verlag.
- Klíma, J. (1980). *Sociedad y cultura en la antigua Mesopotamia*. Madrid: Akal.
- Koliński, R. (2001). *Mesopotamian dimātu of the Second Millennium BC*. Oxford: Archaeopress.

- Korostovtsev, M. A. (1977). Was ist ein Sklave? *Altorientalische Forschungen*, 5, 5-15.
- Kraus, F. R. (1958). *Ein Edikt des Königs Ammi-saduqa von Babylon*. Leiden: Brill.
- Laes, C., Goodey, C. F. y Rose, M. L. (eds.) (2013). *Dissabilities in Roman Antiquity: Disparate Bodies A Capite ad Calcem*. Leiden/Boston: Brill.
- Lion, B., y Michel, C. (eds.). (2016). *The Role of Women in Work and Society in the Ancient Near East*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- Liverani, M. (1995). *El antiguo Oriente. Historia, sociedad y economía*. Barcelona: Crítica.
- Liverani, M. (2003). *Relaciones internacionales en el Próximo Oriente Antiguo, 1600-1100 a.C.* Barcelona: Bellaterra.
- Liverani, M. (2005). *Más allá de la Biblia. Historia antigua de Israel*. Barcelona: Crítica.
- Lloyd, C. (1988). *Explanation in Social History*. Oxford/New York: Basil Blackwell.
- Mendelsohn, I. (1949). *Slavery in the Ancient Near East: A Comparative Study of Slavery in Babylonia, Assyria, Syria, and Palestine from the Middle of the Third Millenium to the End of the First Millenium*. New York: Oxford University Press.
- Molina, M. (2009-2011). Sklave, Sklaverei. A. Im 3. Jahrtausend. *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie*, 12, 562-564.
- Moscatti, S. (ed.) (1987). *El alba de la civilización. Sociedad, economía y pensamiento en el Próximo Oriente Antiguo. Tomo I: La sociedad*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Nemet-Nejat, K. R. (2002). *Daily Life in Ancient Mesopotamia*. Peabody: Greenwood.
- Noiriel, G. (1989). Pour une approche subjectiviste du social. *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 6, 1435-1459.
- Oppenheim, A. L. (2003). *La antigua Mesopotamia. Retrato de una civilización extinguida (edición ampliada por Erica Reiner)*. Madrid: Gredos.
- Porada, E., Hansen, D., Dunham, S. y Babcock, S. (1992). The Chronology of Mesopotamia ca. 7000-1600 BC. En R. Ehrich (ed.), *Chronologies in Old World Archaeology: Third Edition* (pp. 77-121). Chicago: The University of Chicago Press.
- Postgate, J. N. (1999). *La Mesopotamia arcaica. Sociedad y economía en el amanecer de la historia*. Madrid: Akal.
- Prentice, R. (2010). *The Exchange of Goods and Services in Pre-Sargonic Lagash*. Münster: Ugarit-Verlag.
- Radner, K. (2009-2011). Sklave, Sklaverei. C. Neuassyrisch. *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie*, 12, 571-572.
- Sasson, J. M. (ed.) (1995). *Civilizations of the Ancient Near East*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Snell, D. C. (1997). *Life in the Ancient Near East*. New Haven: Yale University Press.
- Snell, D. C. (2011). Slavery in the Ancient Near East. En K. Bradley y P. Cartledge (eds.), *The Cambridge World History of Slavery. Volume 1: The Ancient Mediterranean World* (pp. 4-21). Cambridge: Cambridge University Press.

- Stol, M. (2004). *Wirtschaft und Gesellschaft in altbabylonischer Zeit*. En D. Charpin, D. O. Edzard y M. Stol (eds.), *Mesopotamien. Die altbabylonische Zeit*. Fribourg/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stol, M. (2009-2011). *Sklave, Sklaverei*. B. Altbabylonisch. *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie*, 12, 564-571.
- Stol, M. (2016). *Women in the Ancient Near East*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- Stone, L. (1986). *El pasado y el presente*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Szuchman, J. (ed.) (2009). *Nomads, Tribes, and the State in the Ancient Near East. Cross-Disciplinary Perspectives*. Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Tenney, J. S. (2011a). *Household Structure and Population Dynamics in the Middle Babylonian Provincial "Slave" Population*. En L. Cutbertson (ed.), *Slaves and Households in the Near East* (pp. 135-146). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Tenney, J. S. (2011b). *Life at the Bottom of Babylonian Society: Servile Laborers at Nippur in the 14th and 13th Centuries B.C.* Leiden/Boston: Brill.
- Trigger, B. G., Kemp, B. J., O'Connor, D. y Lloyd, A. B. (1985). *Historia del Egipto Antiguo*. Barcelona: Crítica.
- Van de Mieroop, M. (1999). *Cuneiform Texts and the Writing of History*. London/New York: Routledge.
- Van de Mieroop, M. (1999). *The Government of an Ancient Mesopotamian City*. En K. Watanabe (ed.), *Priests and Officials in the Ancient Near East* (pp. 139-161). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Von Dassow, E. (2008). *State and Society in the Late Bronze Age. Alalah under the Mittani Empire*. Bethesda: CDL Press.
- Von Dassow, E. (2011). *Freedom in Ancient Near Eastern Societies*. En K. Radner y E. Robson (eds.), *The Oxford Handbook of Cuneiform Culture* (pp. 205-224). Oxford: Oxford University Press.
- Von Dassow, E. (2014). *Awīlum and Muškēnum in the Age of Hammurabi*. En L. Marti (ed.), *La famille dans le Proche-Orient ancien: réalités, symbolismes, et images* (pp. 291-308). Winona Lake: Eisenbrauns.
- Westbrook, R. (2003). *Old Babylonian Period*. En R. Westbrook (ed.), *A History of Ancient Near Eastern Law* (pp. 361-430). Leiden/Boston: Brill.
- Wilhelm, G. (2009-2011). *Sklave, Sklaverei*. C. Bei den Hethitern. *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie*, 12, 574-576.
- Williamson, J. G. (1990). *La Cliometría: una visión norteamericana*. *Revista de Historia Económica - Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 8, 39-52.
- Wunsch, C. (2009-2011). *Sklave, Sklaverei*. D. Neubabylonisch. *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie*, 12, 572-574.

A Look Back into Ancient Egyptian Linguistic Studies (c. 1995-2019)

Retrospectiva de los estudios lingüísticos sobre el egipcio antiguo
(c. 1995-2019)

Carlos Gracia Zamacona
Universidad de Alcalá
carlos.gracia@uah.es
 0000-0003-2181-4663

Recibido: 23/12/2019
Aceptado: 06/06/2020

Abstract

This article provides a personal overview of the last 25-year linguistic research on ancient Egyptian, the language spoken and written in Egypt since the origin of the written Egyptian civilization (c. 3150 BC) until the disappearance of Coptic as a living language (17th century AC), the longest-attested human language. With this purpose, the main theoretical approaches and their relationship to teaching ancient Egyptian at the university are reviewed. Through the analysis of the more relevant bibliography of the period, four productive research lines are discussed: form and function; documents and the language; lexicon and grammar; and ancient Egyptian metalinguistics. The article ends with a short comment on the need of more corpus-based studies in the future instead of theoretically-based frameworks for interpreting the ancient Egyptian language.

Keywords

Middle Eastern Studies, Historiography, Bibliographies, Ancient History, Egyptology.

Resumen

En este artículo se propone una revisión personal de la investigación lingüística de los últimos 25 años sobre el egipcio antiguo, la lengua hablada y escrita en Egipto desde el origen de la civilización egipcia escrita (hacia 3150 a. C.) hasta la desaparición del copto como lengua viva (siglo XVII d. C.), la lengua humana documentada durante más tiempo. Con este fin, se revisarán las principales corrientes teóricas y su relación con la enseñanza del antiguo egipcio en ámbito universitario. Mediante el análisis de la bibliografía más relevante de este periodo, se comentan cuatro líneas de investigación productivas: forma y función; documentos y lengua; léxico y gramática; y metalingüística en el Egipto antiguo. El artículo finaliza con un breve comentario sobre la necesidad de más estudios basados en corpora en el futuro, en lugar de los basados en marcos teóricos para la interpretación del egipcio antiguo.

Palabras clave

Estudios sobre Oriente Próximo, Historiografía, Bibliografía, Historia antigua, Egiptología.

Para citar este artículo: Gracia Zamacona, C. (2020). A look back into ancient Egyptian linguistic studies (c. 1995-2019). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 23-42. doi: 10.6018/pantarei.445451



1. Introduction

The ancient Egyptian language is of the highest importance for linguistics and the history of human language, hence to the history of humankind.

Ancient Egyptian was spoken in Egypt since the beginning of the written record about 3150 BC to the seventeenth century—very probably much longer before. Ancient Egyptian is also the longest-recorded language in the world: for more than five thousand years (since 3150 BC to the present) ancient Egyptian has been written and read and still is because of Coptic, the last stage of Egyptian, which is the liturgic language of the Coptic Church.

For the linguist, this situation represents the possibility of tracing the written mark of a large amount of linguistic phenomena through centuries and broad geographical areas: (almost) all changes a language can undergo under the pressure of its use, from social and literary variations to diatopic and diachronic changes in lexicon, grammar and style, may find their place in ancient Egyptian.

It is, alas, a well-established fact that linguistics, as a discipline, has almost exclusively focused on “living” languages, i.e. languages with speaking informants, and has left apart “dead” languages, i.e. languages with no speaking informants. It is also a well-established fact that this bias in the linguistic research relies on the sharp division Ferdinand de Saussure (1916, chap. VI § 2) made between the spoken and the written, and his statement that only the first was the object of linguistic study.

Apart from the fact that this position was due to Saussure’s need of marking a difference with the Biblical and Sanskrit philologies, and leaving apart the gigantic figure and fundamental contribution to the European knowledge of the Swiss master, Saussure’s banning of the writing from the linguistic discipline was more for the lose than for the gain. This point has been revisited since on theoretical grounds for figures of not minor influence such as Ludwig Wittgenstein (1953) and Jacques Derrida (1967).

This brief article merely intends to bring the general audience’s attention to the ancient Egyptian language as a linguistic study item. For recent linguistic presentations of ancient Egyptian and its major topics in depth, the reader is invited to consult essential works such as Loprieno (1995), Grossmann, Haspelmath and Richter (2015), and the series *The Mouton Companions to Ancient Egyptian* (since 2019), published by De Gruyter and edited by Eitan Grossman, Stéphane Polis and Jean Winand, are already available to the reader.

Notwithstanding the obvious relevance for linguistics of studying writing systems, the present study only discusses the work on exclusively the language, not the writing system of ancient Egypt during the last twenty-five years for three reasons.

The first one is practical: the impressive quantity of studies devoted to the ancient Egyptian writing system semiotic aspects in that period precludes of presenting an adjusted picture of the research done (a short presentation is Nyord, 2015).

The second reason is programmatic and addressed to the linguists: to show that the paramount importance of ancient Egyptian for linguistics critically relies on its recorded longevity. In this sense, written records are just evidence of phenomena highly relevant for linguistics.

The third reason is also programmatic but this time addressed to the Egyptologists: the brilliance of the hieroglyphs has, since the beginning, inflamed the Western imagination. This bedazzlement has had a direct and broad impact into the practice of learning and teaching the Egyptian language as a matter subsidiary in some sort to the hieroglyphic writing system. This biased presentation of the relation between the ancient Egyptian language and the hieroglyphic writing system has obscured the fact that a language can be written in different scripts and that a script can write different languages, and springs from the prejudice that an alphabetic writing system is closer to the language than a non-alphabetic system. This situation is patent since the very beginning of the Western studies on ancient Egypt, whatever the scientific level: from ancient Horapollon to the present societies of the Pharaonic culture lovers passing by the eighteenth and nineteenth-century esoterism in popular culture; from classicists' prejudices on ancient Egypt as a "high culture" (Arnold, 1869), already present in the background of some Jean-François Champollion's letters commenting on the architecture (1829, p. 22-23 and 57) and still active (compare, for instance, the opposite views of Thornton, 2002; and Whitmarsh & Thomson, 2013) to some biblists' "Coptic-is-Greek" reductionism (Oréal, 1999) in academic context.

Now that we are close to celebrate the bicentenary of the origin of Egyptology (2022), a short glimpse backwards can provide some context for the remarks in the next sections. In the collective volume to celebrate the first centenary of the decipherment of ancient Egyptian writing system by Champollion, the brilliant discovery that put Egyptology as a discipline into a start, Vladimir Golénischeff (1922, p. 685) wrote:

Malgré un siècle déjà écoulé, depuis que la géniale découverte de Champollion nous a entrouvert la porte de l'étude des textes égyptiens, et malgré les efforts incessants que les disciples de l'immortel fondateur de l'Égyptologie ont faits, à sa suite, pour pénétrer les mystères de la langue égyptienne, il y a encore dans la grammaire de cette langue pas mal de points qui restent peu clairs et qui jusqu'à ce jour n'ont pu être expliqués d'une manière satisfaisante. C'est surtout la syntaxe égyptienne qui n'a pas suffisamment attiré l'attention des égyptologues, et c'est sur ce domaine que s'est peut-être le plus manifestée l'influence néfaste de l'école égyptologique qui a pris à tâche de démontrer que la langue égyptienne était une langue sémitique et que les règles de grammaire des langues sémitiques pouvaient naturellement lui être appliquées.

Almost a century later, and despite the many improvements by outstanding scholars such as Battiscombe Gunn (1924), Alan Gardiner (1957, 1st published 1927), Hans Jakob Polotsky (1944, 1965), Jacques-Jean Clère (1949), Elmar Edel (1954-1964), Gerhard Fecht (1960) or Jean-Louis de Cénival (1977), many issues are still to be ascertained: this time not from the viewpoint (Hagège, 1996) of syntax but the viewpoint of semantics and pragmatics; this time not to go further than the "Egyptian-is-a-Semitic-language" mainstream school in Golénischeff's times but further than the "One-form-one-meaning" mainstream school nowadays that starts with Polotsky's later studies (1976), and was hastily labelled "Standard Theory" by Leo Depuydt (1983).

2. Method

What follows is a showcase of selected linguistic studies on ancient Egyptian language since 1995 to 2019. The criterium for selecting the studies has been precisely their determined purpose of advancing our knowledge of the Egyptian language beyond the limits that the present *doxa* has given to the “standard” research.

In particular, three galvanic works led this way before 1995, and have thus been taken here as precursors of the future research on the semantic and pragmatic points of view: Antonio Loprieno (1986), Friedrich Junge (1989) and Pascal Vernus (1990). Loprieno’s and Vernus’ contributions marked a new path into verbal semantics, showing how form and function are to be carefully distinguished as analytical categories. Loprieno demonstrated that perfective and prospective semantic verbal categories are formally linked in Egyptian and the Semitic languages through gram t. Vernus proved the grammaticalisation path of the formal pattern preposition + infinitive into the temporal function ‘progressive’ and ‘future’ depending on the prepositions employed and their adjusting into a system through its opposition, respectively, with the ‘general imperfective’ and the prospective. As for Junge, he opened the way to the pragmatic studies with his analysis of the communicative strategies to express emphasis in ancient Egyptian. The path that these three studies marked has been an essential criterium to selecting the works included in this article.

The data necessary for covering the selection of works have mainly been extracted from the following sources:

- The proceedings of specialized international conferences (mainly the series named “Crossroads”);
- Some general reviews from the hand of specialists, even if previous to the earlier date of this review, including Assmann (1974), Polotsky (1987), Schenkel (1988), Junge (1991), Loprieno (1994, 2003).
- The specialized journal *Lingua Aegyptia* (since 1991); and
- The relevant entries (since 2013) from the *UCLA Encyclopedia of Egyptology* “Language, Text and Writing” area, which is edited by Julie Stauder-Porchet and Andréas Stauder.

Of these sources, international conferences best indicate to what extent semantic and pragmatic issues have found their place among the purely formal studies. This tendency is evident in Table 1, in which the number of articles devoted to morphosyntax, semantics and pragmatics in these conference proceedings is displayed:

Table 1

Conferences in ancient Egyptian language (by publication date of their proceedings)

	Linguistic points of view			Other subjects
	Morphosyntactic	Semantic	Pragmatic	
<i>Crossroads I</i> (Englund and Frandsen, 1986)	3	4	9	
<i>Crossroads II</i> (Loprieno, 1991)	5	3	11	
<i>Crossroads III</i> (Junge, Kammerzell and Loprieno, 1994)	6	3	6	
<i>After Polotsky</i> (Lepper, 2006)	9	5	11	
<i>Crossroads IV</i> (Müller and Uljas, 2009)	6	5	4	
<i>Lexical semantics</i> (Grossman, Polis and Winand, 2012)	0	9	1	3
<i>On forms and functions</i> (Grossman, Polis, Stauder and Winand, 2014)	3	4	3	
<i>Egyptian and Typology</i> (Grossman, Haspelmath and Richter, 2015)	6	2	3	
<i>Coping with obscurity</i> (Allen, Collier and Stauder, 2016)	4	2	3	
<i>Crossroads V</i> (Werning, 2017)	8	2	1	1
<i>Rethinking the Origins</i> (2018)	10	1	0	

Source: Personal compilation.

This table displays that: one, the first reaction to the Standard Theory came mostly from pragmatics (1986-2006); two, semantic contributions (including those that are usually labelled as “cognitive linguistics”) are minority, except for the volume on lexical semantics (2012) for obvious reasons, and the more balanced volumes in 2009 and 2014; three, last volumes attest to the growing of formal studies, especially *Crossroads V* (2016).

My criterium to assign these articles to the different categories can be disputed, indeed. Especially, some articles deal with semantic and pragmatic issues related to syntax. In most of those cases, I have considered the pragmatic elements more determining.

Notwithstanding this, table 1 gives a “gross”, preliminary insight into the general tendency of research during the last years. In what follows, some specific research lines are discussed which I have considered more relevant for advancing the knowledge about ancient Egyptian language.

3. Discussion

Four research questions have become central to recent studies on the ancient Egyptian language.

First is the dichotomy between form and function (3.1). Mainly due to the opacity of the ancient Egyptian writing system regarding morphology, how to establish the link between form and function has relied, at best, on contextual-based approaches or, at the worst, on speculative recreations. The question is still (and will be) central to the work of Egyptologists and linguists.

Second is the study of the relations between documents and the language (3.2). Deeply linked to the philological tradition, this kind of studies focuses quite naturally on the language as a tool to dating texts but also the other way around in providing a path to studies in historical grammar which have concentrated on grammaticalisation phenomena. This approach could be not free of circularity in that language is used to date texts and vice-versa. Even when the witnesses of a given text are archaeological or historically dated, the text dating is sometimes restricted to the text inscription on a given witness, not to the text itself, especially when it comes to texts of prestige such as literary and mortuary texts.

The third is the superseding of the grammar-lexicon dichotomy inherited from the mainstream formalist (structuralist-generativist) linguistics (3.3). This trend is the most promising and needed for studies. It requires a combinative approach of a large number of materials to take into account a vast range of metadata relating to the proper linguistic data, including spellings, linguistic context, textual context, communicative context, social context, among others, and, which is more important, how all these interlink to each other. It is not surprising thus if this trend has always been the most solitary (see section 2 and table 1)

Fourth is the Egyptologists' conscience of their own bias when studying ancient Egyptian (3.4). Although a minority, these approaches provide a new, necessary perspective to linguistic studies on ancient Egyptian and Egyptology as a discipline in the whole.

3.1. Function and/or form

That the term "Standard theory" for Polotsky's late developments was hastily coined in 1983, was made clear by some scholars already in the 80s but most definitively since the 90s. While it is true that generations of Egyptologists were taught under the many editions of Wolfgang Schenkel's teaching handbook (since 1980; see Schenkel, 1991), and numerous inside-the-box articles were published in those years (Depuydt, 1994, 1995a,b, 1996), two major works were published in the 90s that stressed a context-sensitive approach to the analysis of the central question of the verb forms: I am referring of course to Pascal Vernus' *Future at issue* (1990) and *Les parties du discours en moyen égyptien* (1997). Far from producing a handbook to ease the teaching of a too straightforward way of seeing ancient Egyptian (or any other human language in fact), i.e. one form for one function and vice-versa, Vernus stressed how forms, especially verbal forms, changed through time and contexts. That these changes had a direct impact in grammar became then proved: for instance, the grammaticalisation of the preposition + infinitive structures for "new" verbal forms (the progressive and future). These dynamic approaches were well attuned with influential linguistic works on grammaticalisation (Bybee, 1985; Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994; Traugott & Heine, 1991) and text grammar (Biber, 1989), which were challenging the prevalent

formalist approaches (structuralism and generativism). The first reaction in Egyptology was rejection (Satzinger & Shisha Halevy, 1999); then, much more significantly, some dozens of “new grammars” were published (Mathieu, 2013, p. 439). This fact can be explained whether by the revulsive effect of the new approaches, by the docent duties of their authors, in need or in search of a specific model fit for teaching their students, on the other, or even by the urge of the new university cursus honorum on the scholars, especially in Europe resulting from the *Bologna Process* (see Gracia Zamacona *fc.*), or by all these factors together and perhaps even others.

The jump from the pioneering work in ancient Egyptian syntax by Gunn, Gardiner’s grammar—himself a pioneer of linguistic pragmatics (Gardiner, 1951) unknown to the British school led by John Austin (1962)—, and the “Polotskyan revolution”, to the study of the ancient Egyptian language through post-structuralist positions had been one of quality: It would not only cause a shift in the research subjects (see the next two sections) but a reaction on the studies of the linguistic form.

On syntax, classic structuralist studies like Ariel Shisha-Halevy’s on Bohairic (2007) have been flanked by generativist approaches such as Christopher Reintges (1997), even by more idiosyncratic, hyperformalist studies like those based on mathematical models (Depuydt 1999a&b).

On morphology, several disparate studies have been proposed on mainly formal grounds to discuss the number, origin and meaning of verbal forms (Allen, 2013; Oréal, 2014; Schenkel, 2012; Stauder, 2014a,b,c; Uljas, 2011), which contrasts to more lexical-unit and context-based studies such as one earlier attempt by Jean Winand (1991) on the verb *ii/iw* ‘come’ to break through the graphemic opacity of the verbal forms, very much in the wake of the fundamental studies by De Cénival (1972, 1977).

3.2. The document and its language

The first of the shifts mentioned above pushed the research onto subjects that linked language and texts. This shift proceeded along with three trends: text grammar (or genre linguistics); text dating through linguistics; and the communicative aspects of the language.

Text grammar. The study of textual “genres” with a linguistic intent is not new in Egyptology (Hintze, 1950-1952; Junge, 1978) but has instead moved from more stylistically-based studies to more linguistically-based ones. Examples range from structuralist studies such as Díaz Hernández (2013), Marc Brose (2014) and Claudia Suhr (2016) with the intent to characterize a genre through morphosyntactic elements to the studies initiated by James P. Allen (2017) that focus on retrieving a whole grammar from different documents holding a (long enough) text like the Pyramid Texts—the first volume of the six planned works on the Pyramid of Unis has just appeared.

Text dating. Essential studies in historical grammar fostered the way to the possibility of dating texts through linguistic criteria. That is especially the case of studies that have focused on ‘grams’ (linguistic elements that take a role in grammatical changes, see Bybee, 1986) such as the auxiliary verb *iri* and the analytic trend in Later Egyptian (Loprieno, 1995, p. 90-91; Kruchten, 1999, p. 1-51), the passive affix/pronoun *tw* (Stauder 2014d; Vernus, 1998, p. 200-207), the specialization of *iw* for circumstances (Kruchten, 1999, p. 52-85; Loprieno, 1995, p. 91; Vernus,

1998, p. 194-197). This research line has produced some significant works on text dating in recent times, including Winand (1995), Stauder (2013b), and Moers (2013). Recent short introductions to Old Egyptian (Allen, 2015) and Late Egyptian (Winand, 2018) are available as well.

In addition to this, archaism, as an umbrella concept, has played a central role in the research about text dating and related topics (Der Manuelian, 1994; Engsheden, 2016; Gillen, 2017; Jansen-Winkel, 1994, 1995; Stauder, 2013a; Vernus, 1996, 2016). In the heart of the risk for circularity, archaism evidences the weakness in dating a text through linguistic features when the features can be archaic in the first place, i.e. intentionally used by the writer to pretend an older date for the text, out of prestige, among other possible reasons.

Communicative aspects of language. Sociolinguistic approaches focusing on the speaker's communicative strategies and how these are rendered in the texts have appeared in recent years, some centred on specific types of texts such as Deborah Sweeney's (2001) and Kim Ridealgh's (2016) on Late Ramesside letters, and the collective volume on scribal practices edited by Jennifer Cromwell and Eitan Grossmann (2017) with contributions on Later Egyptian (Late Egyptian – Demotic – Coptic). Other studies have in different degrees been concerned with semantic topics on occasions as well, but the primary attention has remained with the communicative aspects of the texts. That is the case of Mark Collier's fundamental study on the foreground/background Gestalt schema applied to the arranging of communication in ancient Egyptian (Collier, 1994), or more recently systematic studies on modality and subordinate clauses (Uljas, 2007), and pragmatic markers (Oréal, 2011).

3.3. Bridging opposing terms (Dictionary versus Grammar)

Semantic-oriented studies, i.e. those that face the problem of how form and meaning relate to each other in natural languages, are a minority in Egyptology when compared to syntactic and pragmatic studies. The pitfalls are many: if grammatical morphology is obscure, lexical morphology is even darker, and there is no general agreement on the basic structure of the Egyptian word. Essential elements in lexical morphology such as 'root', or 'prefix' are far from finding common ground for explanation in the Egyptological literature, ranging from purely formalist approaches (Reintges, 1994) to convincingly comparatist approaches (Takács, 1999-2007), following a more-than-centenary research trend: e.g. Gaston Maspero (1881) and Theodor Benfey (1844), respectively. In between, the need for contextualized studies has been stated but also on different terms: on one side, lexicographical studies (Meeks 1999) on the other under the light of lexical semantics (Winand, 1994, 1999). The main difference of all these approaches is that while lexical semantics faces the form-meaning link by looking into the interaction between morphosyntax and the meaning (the semantic interface), the other approaches implicitly consider that lexicon is a passive repository of words which is acted (selected, transformed) by grammatical mechanisms (norms). Recent dictionaries such as the impressive piece of scholarship achieved by Rainer Hannig with his series of *Lexica* (1999a,b, 2000, 2003, 2006, fc.) still adopt this view, while the institutional project of the Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften *Thesaurus Linguae Aegyptiae* (2014) is progressively implementing its update of the classic *Wörterbuch der ägyptischen Sprache* (1926-1963) with linguistic information.

In two recent talks, Jean Winand (2012, 2015) has claimed the necessity of international, collaborative initiatives to produce a new dictionary covering the needs not only of Egyptological

(specialized and general) users but of (general and comparatist) linguists as well. This is not a desideratum for only a dictionary. Given the method and objective which is a stake, the desideratum is about a new approach to ancient Egyptian (or any other natural language) consisting in the combination of studying the semantic-syntactic interface through studies of large and coherent groups of words (onomasiological approaches) empirically and systematically analysed through gear-driven corpus-based methods (text mining).

A significant milestone in the study of the semantic-syntactic interface is Winand's study of temporality in ancient Egyptian (2006). For the first time, this work provides a comprehensive sight into the linguistic expression of verbal and non-verbal time in ancient Egyptian, displaying the complexities of the interaction between lexical time (*Aktionsart*) and structural time (morphosyntactic aspect-and-tense features) attuned with the long tradition of linguistic studies in one of the central topics in linguistic universals (from Reichenbach, 1947 and Vendler, 1957 to Binnick, 1991; Klein, 1994 and Bertinetto, 1997, among many others). Winand's study is not only for the benefit of the Egyptology to achieve a reliable understanding of linguistic phenomena unsatisfactorily understood until then (e.g. the reinterpretation of the verbs of quality as gradual accomplishments of implicit telicity) but of linguistics as well by having access to a wealth of linguistic phenomena that Egyptian is in an ideal position to provide given its longevity.

Similar works in range and scope are scheduled for publication in the series mentioned above *The Mouton Companions to Ancient Egyptian*: one monograph on the non-verbal predication has been recently published (Loprieno, Müller & Uljas, 2017), and a comprehensive study on the negation is announced (Oréal and Winand, fc.).

In recent years, other works have furthered this research line of semantic-syntactic interaction that have dealt with verbal valency (Hafemann, 2001, 2006), lexical semantics (Gracia Zamacona 2015a,b; Vernus, 2012, 2015, 2019), grammaticalization processes linked to lexical semantics such as the future one (Grossmann, Lescuyer & Polis 2014), or *ib* as a modal verb (Polis & Stauder, 2014).

3.4. Is ancient Egyptian our ancient Egyptian?

A final even if short note must find its place here on the question of how are Egyptologists studying ancient Egyptian language and with what purpose.

Bernard Mathieu (2013) has drawn attention to some issues on ethnocentrism concerning how some linguistic terms have been used in studies on Ancient Egyptian (see already Eyre, 1991). Mathieu's remarks perfectly fit in the process of "epistemological distance" awareness which has grown in recent years in Egyptology (Gracia Zamacona, fc.; Moreno, 2014, 2015; Nyord, 2018, 2019; Schneider & Raulwing, 2013; Vernus, 2013). In this vein, one should keep in mind as well the linguistic awareness ancient Egyptians might have had of their language (Uljas, 2013; see also Klotz, 2011; Kurth, 2011; Von Lieven, 2007).

An example of the more or less unconscious bias that can affect ancient Egyptian teaching is what can be named "The lure of translation": most classes are structured on decontextualised examples in ancient Egyptian, which the student is asked to translate and for which, too often univocal equivalences are proposed for the Egyptian words in the target language. Although not a method exclusive of the teaching of ancient Egyptian (which does not ease the pain), this method should

be substituted by more hands-on systems whenever possible, such as working on real texts with more time, and in teamwork (knowing that this is often difficult to match with very busy curricula).

Last but not least, it should be the teacher's chief concern to tell the evidence from the hypothetical in the class to help the student find their way through the forest of theories and the cliffs of the texts.

4. Conclusion

How distance has grown from the sources and how decontextualised approaches have taken the lead is illustrated by Kristina Hutter's (2017) monograph on the verbal suffixal paradigm. Hutter devotes her study to analyse the verbal suffixal morphology exclusively from the grammar handbooks. This approach provides a picture of the Egyptological grammar "schools" the value of which for the history of the discipline is undeniable, but no information about the verbal suffixal forms in Middle Egyptian. It is relevant that fundamental articles on the empirical study of these forms in Middle Egyptian such as De Cénival (1972, 1977) and Winand (1991), which are central to the matter under study, are not even quoted. A similar compiling study is Karsten Peust's (1999) about the studies on the phonology of ancient Egyptian.

To this absorbed Egyptology an empirically-based approach is profoundly wished and needed (Gracia Zamacona 2013): through the combination of exhaustive contextualised, empirical studies with multifactorial analyses to provide patterns that might be of relevance for the different linguistic spheres (phonologic, morphosyntactic, semantic and pragmatic), and their interactions.

The educational implications of the contributions which have been discussed in this article are as follows:

- one, to give a detailed picture of the difficulties in the structure, uses and study of the Egyptian language, and to avoid simplifications;
- two, to provide a precise idea of the difference between results proven and hypotheses emitted;
- three, to gain specific knowledge of the study methods in linguistics, and the possible research lines they allow to implement.

Corpus-based approaches lean on the empirical linguistic method of determining relevant patterns by using text mining quantitative techniques (Rosmorduc, 2015) such as corpus annotation and computational dispersion studies that are combined with flexible research lines to allow to study the interface between forms (morphosyntax) and functions (semantics and pragmatics). For this reason, they are the most promising approaches to improve our knowledge in the ancient Egyptian grammar and lexicon, then how to teach it, which has always been a constant preoccupation of the discipline (Depuydt, 1993; Junge, 1991; Schenkel, 1980; Winand, 2011). By proposing descriptions off case studies instead of illustrating theories with examples, empirically-based studies are bringing a new sight into the research and teaching of ancient Egyptian (see Fig. 1):

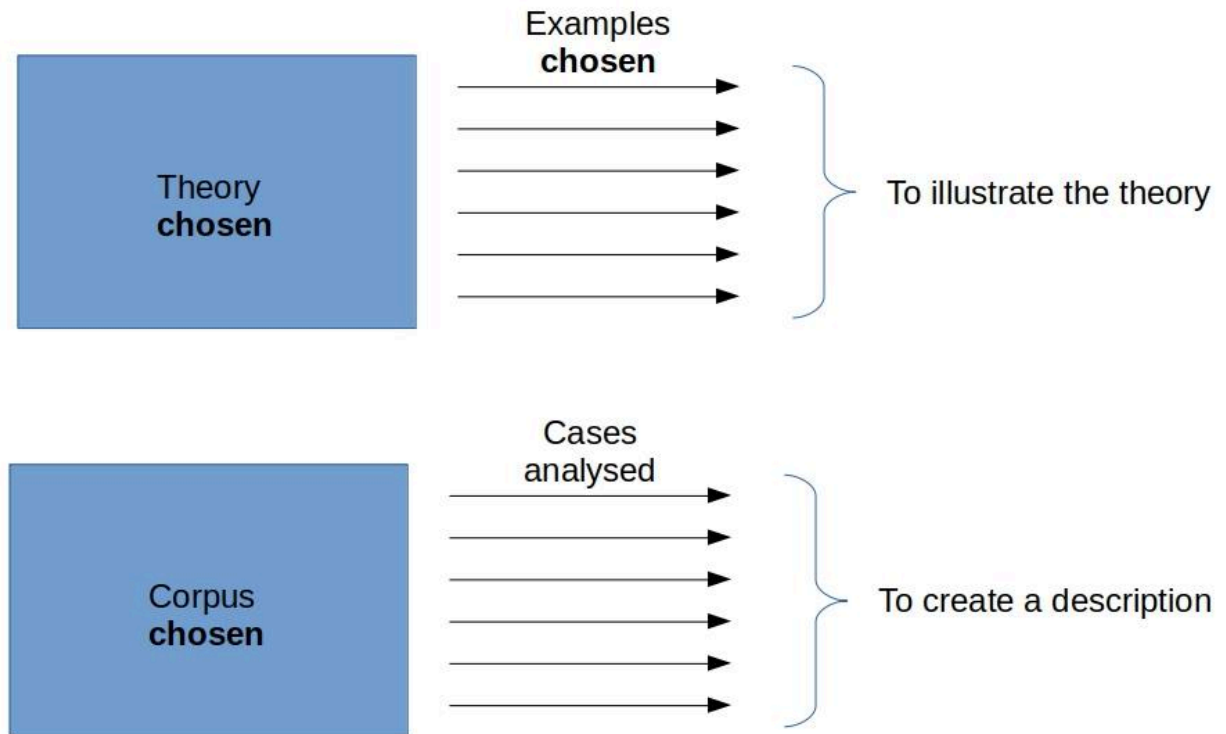


Fig. 1. Illustration versus Description. Source: Author.


Acknowledgements

This paper has been written under the auspices of the Project The Earlier Ancient Egyptian Mortuary Texts Variability (2018-T1/HUM-10215 Talento Programme, funded by Madrid Region).

Bibliography

- Allen, J. P. (2013). *Middle Egyptian: An introduction to the language and culture of hieroglyphs* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, J. P. (2015). Old Egyptian. In Stauder-Porchet, J., Stauder, A. & Wendrich, W. (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology* (pp. 1-11). Los Angeles: UCLA. Retrieved from: <http://digital2.library.ucla.edu/viewItem.do?ark=21198/zz002jj949>
- Allen, J. P. (2017). *A grammar of the ancient Egyptian Pyramid Texts I: Unis*. Eisenbrauns: University Park, PA.
- Allen, J. P., Collier, M. A., & Stauder, A. (eds.) (2016). *Coping with obscurity: The Brown workshop on Earlier Egyptian grammar (Wilbour Studies in Egyptology and Assyriology, 3)*. Atlanta: Lockwood.
- Arnold, M. (1869). *Culture and Anarchy*. London: Smith, Elder and Company.
- Assmann, J. (1974). Ägyptologie und Linguistik. *Göttinger Miszellen*, 11, 59-76.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Benfey, Th. (1844). *Ueber das Verhältniss der ägyptischen Sprache zum semitischen Sprachstamm*. Leipzig: Brockhaus.

- Bertinetto, P. M. (1997). *Il dominio tempo-aspettuale: demarcazioni, sezioni, contrasti*. Turin: Rosenberg & Sallier.
- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics*, 27, 3-43.
- Binnick, R. I. (1991). *Time and the verb: A guide to tense and aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Bybee, J. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. L. (1986). On the nature of grammatical categories: A diachronic perspective. *Eastern States Conference on Linguistics*, 2, 17-34.
- Bybee, J., Perkins, R. & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Champollion, J.-F. (1829). *Lettres de M. Champollion le jeune, écrites pendant son voyage en Égypte en 1828 et 1829*. Paris: Didot.
- Clère, J. J. (1949). Une nouvelle forme verbale relative en égyptien. In Anonymous (ed.), *21st Congress of Orientalists* (pp. 64-66). Paris: Ed. Société Asiatique.
- Collier, M. (1994). Grounding, cognition and metaphor in the grammar of Middle Egyptian. In F. Junge, F. Kammerzell & A. Loprieno (eds.), *Proceedings of the international conference on Egyptian grammar (Crossroads III), Yale, April 4-9, 1994 (Lingua Aegyptia, 4)* (pp. 57-87). Göttingen: Ed. Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- De Cénival, J. L. (1972). Sur la forme *sdm.f* à redoublement ou *mrr.f*. *Revue d'Égyptologie*, 24, 40-45.
- De Cénival, J. L. (1977). Les écritures du verbe *m33* "voir" dans les Textes des Sarcophages: Leurs conséquences théoriques. *Revue d'Égyptologie*, 29, 21-37.
- Cromwell, J. and Grossman, E. (eds.) (2017). *Scribal repertoires in Egypt from the New Kingdom to the Early Islamic Period*. Oxford: Oxford University Press.
- Depuydt, L. (1983). The Standard theory of the "emphatic" forms in Classical (Middle) Egyptian: a historical survey. *Orientalia Lovaniensia Periodica*, 14, 13-54.
- Depuydt, L. (1993). A Note on learning and teaching Egyptian. *Lingua Aegyptia*, 3, 1-5.
- Depuydt, L. (1994). A new generation of teaching grammar (1987-93). *Orientalia Lovaniensia Periodica*, 25, 275-276.
- Depuydt, L. (1995). Sentence pattern and verb form: Egyptian grammar since Polotsky. *Muséon*, 108, 39-48.
- Depuydt, L. (1996). *Materials for Egyptian grammar: catalogue of coordinates and satellites of the Middle Egyptian verb*. Leuven: Peeters.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Minuit.
- Díaz Hernández, R. (2013). *Tradition und Innovation in der offiziellen Sprache des Mittleren Reichs: ein strukturalistischer Vergleich der historisch-biographischen mit den literarischen Texten der 1. Zwischenzeit und der 12. Dynastie (Göttinger Orientforschungen, 56)*. Wiesbaden: Harrassowitz.

- Edel, E. (1955-1964). *Altägyptische Grammatik I-II (Analecta Orientalia, 34 and 39)*. Rome: Pontificium Institutum Biblicum.
- Englund, G., & J. Frandsen (eds.) (1986). *Crossroad: Chaos or the beginning of a new paradigm; Papers from the conference on Egyptian grammar; Helsingor 28-30 May 1986 (CNI Publications, 1)*. Copenhagen: Carsten Niebuhr Institute of Ancient Near East Studies.
- Engsheden, Å. (2016). Traditional Egyptian II (Ptolemaic, Roman). In J. Stauder-Porchet, A. Stauder & W. Wendrich (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology* (pp. 1-9). Los Angeles: Ed. UCLA. Retrieved from: <http://digital2.library.ucla.edu/viewItem.do?ark=21198/zz002k6stb>
- Erman, A., & H. Grapow (1926-1963). *Wörterbuch der ägyptischen Sprache I-VII*. Leipzig: Hinrichs.
- Eyre, Ch. (1991). Was ancient Egyptian really a primitive language? In A. Loprieno (ed.), *Proceedings of the second international conference on Egyptian grammar (Crossroads II); Los Angeles, October 17-20, 1990 (Lingua Aegyptia, 1)* (pp. 97-123). Göttingen: Ed. Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Fecht, G. (1960). *Wortakzent und Silbenstruktur: Untersuchungen zur Geschichte der ägyptischen Sprache (Ägyptologische Forschungen, 21)*. Glückstadt: Augustin.
- Gardiner, A. H. (1951). *The theory of speech and language*. Oxford: Clarendon Press.
- Gardiner, A. H. (1957). *Egyptian grammar: Being an introduction to the study of hieroglyphs* (3rd edition; 1st published 1927). Oxford: Griffith Institute.
- Gillen, T. (ed.) (2017). *(Re)productive traditions in ancient Egypt: Proceedings of the conference held at the University of Liège, 6th-8th February 2013 (Ægyptiaca Leodiensia, 10)*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
- Golénischeff, W. (1922). Quelques remarques sur la syntaxe égyptienne. In Anonymous (ed.), *Recueil d'études égyptologiques: Dédiées à la mémoire de Jean-François Champollion à l'occasion du centenaire de la lettre à M. Dacier relative à l'alphabet des hiéroglyphes phonétiques, lue à l'Académie des inscriptions et belles-lettres le 27 septembre 1822* (pp. 685-711). Paris: Ed. Édouard Champion.
- Gracia Zamacona, C. (fc.). *(In(ter))discipline: The case of Egyptology*. (30 pages).
- Gracia Zamacona, C. (2015a). Tests on verbal Aktionsart applied to Ancient Egyptian: instruments to determine verbal semantics in an ancient language. *Afrikanistik und Aegyptologie Online*. Retrieved from <https://www.afrikanistik-aegyptologie-online.de/archiv/2015>.
- Gracia Zamacona, C. (2015b).  'q' 'enter', but how, and where? Data from the Coffin Texts. *Antiguo Oriente*, 13, 41-82.
- Gracia Zamacona, C. (2013). A database for the Coffin Texts. In S. Polis & J. Winand (eds.), *Texts, languages and information technology in Egyptology (Ægyptiaca Leodiensia 9)* (pp. 139-155). Liège: Presses Universitaires de Liège.
- Grossman, E., Haspelmath, M. & Richter, T.S. (eds.) (2015). *Egyptian-Coptic linguistics in typological perspective (Empirical Approaches to Language Typology, 55)*. Berlin: De Gruyter Moton.
- Grossman, E., Lescuyer, G. & Polis, St. (2014). Contexts and inferences: The grammaticalization of the Later Egyptian Allative Future. In E. Grossman, S. Polis, A. Stauder & J. Winand (eds.),

On forms and functions: Studies in ancient Egyptian grammar (Lingua Aegyptia – Studia Monographica, 15) (pp. 87-136). Hamburg: Widmaier.

Grossman, E., Polis, S. & Winand, J. (eds.) (2012). *Lexical semantics in ancient Egyptian (Lingua Aegyptia – Studia Monographica, 9)*. Hamburg: Widmaier.

Grossman, E., Polis, St., Stauder, A. & Winand, J. (eds.) (2014). *On forms and functions: Studies in ancient Egyptian grammar (Lingua Aegyptia – Studia Monographica, 15)*. Hamburg: Widmaier.

Gunn, B. (1924). *Studies in Egyptian syntax*. Paris: Geuthner.

Hafemann, I. (2001). Zum Zusammenspiel von Semantik und Syntax ägyptischer Verben. *Lingua Aegyptia, 10*, 151-210.

Hafemann, I. (2006). Lexikon und Argumentstruktur. *Lingua Aegyptia, 14*, 349-374.

Hagège, C. (1996). *L'homme de paroles: Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Fayard.

Hannig, R. (1999a). *Die Sprache der Pharaonen: Großes Handwörterbuch Ägyptisch–Deutsch (2800 bis 950 v. Chr.) (Hannig-Lexica, 1; Kulturgeschichte der antiken Welt, 64)*. Mainz: Zabern.

Hannig, R., & Vomberg, P. (1999b). *Kulturhandbuch Ägyptens: Wortschatz der Pharaonen in Sachgruppen (Hannig-Lexica, 2; Kulturgeschichte der antiken Welt, 72)*. Mainz: Zabern.

Hannig, R. (2000). *Die Sprache der Pharaonen: Großes Handwörterbuch Deutsch–Ägyptisch (2800 bis 950 v. Chr.) (Hannig-Lexica, 3; Kulturgeschichte der antiken Welt, 86)*. Mainz: Zabern.

Hannig, R. (2003). *Ägyptisches Wörterbuch I: Altes Reich und erste Zwischenzeit (Hannig-Lexica, 4; Kulturgeschichte der antiken Welt, 98)*. Mainz: Zabern.

Hannig, R. (2006). *Ägyptisches Wörterbuch II: Mittleres Reich und Zweite Zwischenzeit (Hannig-Lexica, 5; Kulturgeschichte der antiken Welt, 112)*. Mainz: Zabern.

Hannig, R. (fc.). *Ägyptisches Wörterbuch III: Neues Reich (Hannig-Lexica, 6)*. Mainz: Zabern.

Hintze, F. (1950, 1952). *Untersuchungen zu Stil und Sprache Neuägyptischer Erzählungen (Veröffentlichungen des Instituts für Orientforschung, 2 and 6)*. Berlin: Akademie.

Jansen-Winkeln, K. (1994). *Text und Sprache in der 3. Zwischenzeit: Vorarbeiten zu einer spätmittelägyptischen Grammatik (Ägypten und Altes Testament, 26)*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Jansen-Winkeln, K. (1995). Diglossie und Zweisprachigkeit im alten Ägypten. *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes, 85*, 85-115.

Junge, F. (1978). *Syntax der mittelägyptische Literatursprache*. Mainz: Zabern.

Junge, F. (1989). "Emphasis" and sentential meaning in Middle Egyptian (Göttinger Orientforschungen, IV/20). Wiesbaden: Harrassowitz.

Junge, F. (1991). How to study Egyptian grammar and to what purpose: A summary of sorts. In Loprieno, A. (ed.), *Proceedings of the Second International Conference on Egyptian Grammar (Crossroads II) Los Angeles, October 17–20, 1990 (Lingua Aegyptia, 1)* (pp. 389-426). Göttingen: Ed. Seminar für Ägyptologie und Koptologie.

- Junge, F., Kammerzell, F. & Loprieno, A. (eds.) (1994). *Proceedings of the third international conference on Egyptian grammar (Crossroads III); Yale, April 4-9, 1994 (Lingua Aegyptia, 4)*. Göttingen: Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Klein, W. (1994). *Time in language*. London: Routledge.
- Klotz, D. (2011). A new edition of the "Book of Nut". *Bibliotheca Orientalis*, 65, 476-491.
- Kruchten, J.M. (1999). From Middle Egyptian to Late Egyptian. *Lingua Aegyptia*, 6, 1-97.
- Kurth, D. (2011). Zur Definition des Ptolemäischen. *Göttinger Miscellen*, 229, 65-80.
- Lepper, V. (ed.) (2006). *After Polotsky: New research and trends in Egyptian and Coptic linguistics (Lingua Aegyptia, 14)*. Göttingen: Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Von Lieven, A. (2007). *Grundriss des Laufes der Sterne: Das sogenannte Nutbuch (The Carlsberg Papyri, 8; Carsten Niebuhr Institute Publications, 31)*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Loprieno, A. (1986). *Das Verbalsystem im Ägyptischen und im Semitischen: Zur Grundlegung einer Aspekttheorie (Göttinger Orientforschungen, IV/17)*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Loprieno, A. (ed.). (1991). *Proceedings of the second international conference on Egyptian grammar (Crossroads II): Los Angeles, October 17-20, 1990. (Lingua Aegyptia 1)*. Göttingen: Seminar für Ägyptologie und Koptologie. Retrieved from: <http://wwwuser.gwdg.de/~lingaeg/lingaeg01.htm>
- Loprieno, A. (1994). As a Summary: New tendencies in Egyptological Linguistics. In F. Junge, F. Kammerzell & A. Loprieno (eds.), *Proceedings of the international conference on Egyptian grammar (Crossroads III) Yale, April 4-9, 1994 (Lingua Aegyptia, 4)* (pp. 369-382). Göttingen: Ed. Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Loprieno, A. (1995). *Ancient Egyptian: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loprieno, A. (2003). Egyptian linguistics in the year 2000. In Z. Hawass (ed.), *Egyptology at the dawn of the twenty-first century: Proceedings of the eighth International Congress of Egyptologists I-III* (vol. III, pp. 73-94). Cairo: Ed. American University in Cairo Press.
- Loprieno, A., Müller, M. & Uljas, S. (2017). *Non-Verbal Predication in ancient Egyptian (The Mouton Companions to Ancient Egyptian, 2)*. Berlin: De Gruyter.
- Der Manuelian, P. (1994). *Living in the past: Studies in archaism of the Egyptian twenty-sixth dynasty*. London: Kegan Paul International.
- Maspero, G. (1881). Sur la formation des thèmes trilitères en égyptien. *Mémoires de la Société Linguistique de Paris*, 4, 185-203.
- Mathieu, B. (2013). Grammaire et politique: Réflexions sur quelques empreintes idéologiques dans la terminologie linguistique des grammaires de l'égyptien ancien. In S. Bickel, H. W. Fischer-Elfert, A. Loprieno & S. Richter (eds.), *Ägyptologen und Ägyptologien zwischen Kaiserreich und Gründung der beiden deutschen Staaten: Reflexionen zur Geschichte und Episteme eines altertumswissenschaftlichen Fachs im 150. Jahr der Zeitschrift für Ägyptische Sprache und Altertumskunde (Zeitschrift für ägyptische Sprache und Altertumskunde Beiheft, 1)* (pp. 437-456). Berlin: Ed. De Gruyter.

- Meeks, D. (1999). Dictionnaires et lexicographie de l'égyptien ancien: Méthodes et résultats. *Bibliotheca Orientalis*, 56, 569-594.
- Moers, G., Widmaier, K., Giewekemeyer, A., Lümers A. & Ernst, R. (eds.) (2013). *Dating Egyptian literary texts* (Lingua Aegyptia – Studia Monographica 11). Hamburg: Widmaier.
- Moreno García, J. C. (2014). The Cursed discipline? The peculiarities of Egyptology at the turn of the twenty-first century. In W. Carruthers (ed.), *Histories of Egyptology: Interdisciplinary Measures* (Routledge Studies in Egyptology, 2) (pp. 50-63). New York: Ed. Routledge.
- Moreno García, J. C. (2015). Un mito tenaz: el Egipto antiguo o el paraíso perdido en la obra de los egiptólogos de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. In R. Da Riva & J. Vidal (eds.), *Descubriendo el antiguo oriente: pioneros y arqueólogos de Mesopotamia y Egipto a finales del siglo XIX y principios del siglo XX* (pp. 103-122). Barcelona: Bellaterra.
- Müller, M., & Uljas, S. (eds.) (2009). *Proceedings of the fourth international conference on Egyptian grammar (Crossroads IV) Basel, March 19–22, 2009* (Lingua Aegyptia, 17). Göttingen: Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Nyord, R. (2015). Cognitive Linguistics. In J. Stauder-Porchet, A. Stauder & W. Wendrich. (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology* (pp. 1-11). Los Angeles: Ed. UCLA. Retrieved from: <http://digital2.library.ucla.edu/viewItem.do?ark=21198/zz002k44p6>
- Nyord, R. (2018). "Taking ancient Egyptian mortuary religion seriously": Why would we, and how could we? *Journal of Ancient Egyptian Interconnections*, 17, 73-87.
- Nyord, R. (ed.). (2019). *Concepts in Middle Kingdom Funerary Culture: Proceedings of the Lady Wallis Budge Anniversary Symposium Held at Christ's College, Cambridge, 22 January 2016* (Culture and History of the Ancient Near East, 102). Leiden: Brill.
- Oréal, E. (1999). Contact linguistique: le cas du rapport entre le grec et le copte. *Lalies*, 19, 289-306.
- Oréal, E. (2011). *Les particules en égyptien ancien: De l'ancien égyptien à l'égyptien classique* (Bibliothèque d'Égyptologie, 152). Cairo: Institut Français d'Archéologie Orientale.
- Oréal, E. (2014). Noun phrase syntax and definiteness marking: A new explanation for the morphology of Earlier Egyptian participles. In E. Grossman, S. Polis, A. Stauder & J. Winand (eds.), *On forms and functions: Studies in ancient Egyptian grammar* (Lingua Aegyptia – Studia Monographica, 1) (pp. 173-200). Hamburg: Ed. Widmaier.
- Oréal, E., & Winand, J. (fc.). *Negation in Ancient Egyptian* (The Mouton Companions to Ancient Egyptian, 3). Berlin: De Gruyter.
- Peust, C. (1999). *Egyptian phonology: An introduction to the phonology of a dead language*. Göttingen: Peust & Gutschmidt.
- Polis, S. & Stauder, A. (2014). The verb *ib* and the Construction *ib=f r sDm*: On modal semantics, graphemic contrasts, and gradience in grammar. In E. Grossman, S. Polis, A. Stauder & J. Winand (eds.), *On forms and functions: Studies in ancient Egyptian grammar* (Lingua Aegyptia – Studia Monographica, 1) (pp. 201-231). Hamburg: Ed. Widmaier.
- Polotsky, H. J. (1944). *Études de syntaxe copte*. Le Caire: Institut Français d'Archéologie Orientale.
- Polotsky, H. J. (1965). Egyptian tenses. *Israel Academy of Sciences and Humanities Proceedings*, 2/5, 1-25.

- Polotsky, H. J. (1976). Les transpositions du verbe en égyptien classique. *Israel Oriental Studies*, 6, 1-50.
- Polotsky, H. J. (1987). Egyptology, Coptic studies and the Egyptian language. In J. Ray (ed.), *Lingua sapientissima: A seminar in honour of H. J. Polotsky* (pp. 5-21). Cambridge: Faculty of Oriental Studies.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. London: Collier-MacMillan.
- Reintges, Ch. (1994). Egyptian root-and-pattern morphology. In F. Junge, F. Kammerzell & A. Loprieno (eds.) (1994). *Proceedings of the third international conference on Egyptian grammar (Crossroads III); Yale, April 4-9, 1994 (Lingua Aegyptia, 4)* (pp. 213-244). Göttingen: Ed. Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Reintges, Ch. (1997). *Passive voice in Older Egyptian: A morpho-syntactic study (HIL Dissertations, 28)*. The Hague: Holland Institute of Generative Linguistics.
- Ridealgh, K. (2016). Polite like an Egyptian? Case studies of 'politeness' in the Late Ramesside letters. *Journal of Politeness Research*, 12(2), 245-266.
- Rosmorduc, S. (2015). Computational Linguistics in Egyptology. In J. Stauder-Porchet, A. Stauder & W. Wendrich (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology* (pp. 1-12). Los Angeles: UCLA. Retrieved from: <http://digital2.library.ucla.edu/viewItem.do?ark=21198/zz002jh4wt>
- Satzinger, H. & Shisha-Halevy, A. (1999). *The Snark is dead* (Pascal Vernus, *Les parties du discours en Moyen Égyptien. Autopsie d'une théorie*). *Lingua Aegyptia*, 6, 167-176.
- De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Lausanne and Paris: Payot.
- Schenkel, W. (1980). Thesen zum ägyptischen Sprachunterricht. *Göttinger Miszellen*, 40, 81-97.
- Schenkel, W. (1988). Aktuelle Perspektiven der ägyptischen Grammatik. *Bibliotheca Orientalis*, 45, 269-289.
- Schenkel, W. (1991). *Tübinger Einführung in die klassisch-ägyptische Sprache und Schrift*. Tübingen: pagina.
- Schenkel, W. (2012). Da capo: Zur Formenbildung des Präteritums *sdm=f / rdi=f* der Verben II.red. *Göttinger Miszellen*, 233, 69-74.
- Schneider, Th., & Raulwing, P. (eds.) (2013). *Egyptology from the First World War to the Third Reich: Ideology, scholarship and individual biographies*. Leiden: Brill.
- Sweeney, D. (2001). *Correspondence and dialogue: Pragmatic features in Late Ramesside letter-writing (Ägypten und Altes Testament, 49)*. Harrassowitz: Wiesbaden.
- Shisha-Halevy, A. (2007). *Topics in Coptic syntax: Structural studies in the Bohairic dialect (Orientalia Lovaniensia Analecta, 160)*. Leuven: Peeters.
- Stauder, A. (2013a). L'émulation du passé à l'ère thoutmoside: la dimension linguistique. In Bickel, S. (ed.), *Vergangenheit und Zukunft: Studien zum historischen Bewusstsein in der Thutmosidenzeit (Aegyptiaca Helvetica, 22)* (pp. 77-125). Basel: Ed. Schwabe.
- Stauder, A. (2013b). *Linguistic dating of Middle Egyptian literary texts (Lingua Aegyptia – Studia Monographica, 12)*. Hamburg: Widmaier.

- Stauder, A. (2014a). Splitting the *sdm.n=f*? A discussion of written forms in Coffin Texts. *Zeitschrift für Ägyptische Sprache*, 141, 83-96.
- Stauder, A. (2014b). Splitting the *sdm.n=f*? A discussion of written forms in Coffin Texts. *Zeitschrift für Ägyptische Sprache*, 141, 195-208.
- Stauder, A. (2014c). Interpreting written morphology: the *sdm.n=f* in the Pyramid Texts. *Journal of Near Eastern Studies*, 73, 253-271.
- Stauder, A. (2014d). *The earlier Egyptian passive: voice and perspective* (*Lingua Aegyptia – Studia Monographica*, 14). Hamburg: Widmaier.
- Suhr, C. (2016). *Die ägyptische "Ich-Erzählung": Eine narratologische Untersuchung* (*Göttinger Orientforschungen – Ägypten*, 61). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Takács, G. (1999-2007). *Etymological dictionary of Egyptian I-III* (*Handbook of Oriental Studies*, 48). Brill: Leiden.
- Thesaurus Linguae Aegyptiae* (2014). Retrieved from: <http://aeaw.bbaw.de/tla/index.html>
- Thornton, B. (2002). *Greek ways: How the Greeks created western civilization*. London: Encounter.
- Traugott, E. C., & Heine, B. (eds.) (1991). *Approaches to grammaticalization I-II*. Amsterdam: Benjamins.
- Uljas, S. (2007). *The modal system of earlier Egyptian complement clauses: A study in pragmatics in a dead language* (*Probleme der Ägyptologie*, 26). Leiden: Brill.
- Uljas, S. (2011). Syncretism and the Earlier Egyptian *sdm=f*: Speculations on morphological interconnections across paradigms. *Lingua Aegyptia*, 19, 155-174.
- Uljas, S. (2013). Linguistic Consciousness. In Stauder-Porchet, J., Stauder, A. and Wendrich, W. (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology* (pp. 1-11). Los Angeles: UCLA. Retrieved from: <http://digital2.library.ucla.edu/viewItem.do?ark=21198/zz002dn8xd>
- Vendler, Z. (1957). Verbs and times. *Philosophical Review*, 66, 143-160.
- Vernus, P. (1990). *Future at issue: Tense, mood and aspect in Middle Egyptian; studies in syntax and semantics* (*Yale Egyptological Studies*, 4). New Haven: Yale Egyptological Seminar.
- Vernus, P. (1996). Langue littéraire et diglossie. In A. Loprieno (ed.), *Ancient Egyptian literature: History and forms* (*Probleme der Ägyptologie*, 10) (pp. 559-564). Leiden: Ed. Brill.
- Vernus, P. (1997). *Les parties du discours en moyen égyptien: Autopsie d'une théorie* (*Cahiers de la Société d'Égyptologie*, 5). Geneva: Société d'Égyptologie de Genève.
- Vernus, P. (1998). Processus de grammaticalisation dans la langue égyptienne. *Comptes Rendus des Séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 142, 191-210.
- Vernus, P. (2012). Le verbe *gm(j)*: Essai de sémantique lexicale. In E. Grossman, S. Polis & J. Winand (eds.), *Lexical Semantics in Ancient Egyptian* (*Lingua Aegyptia – Studia Monographica*, 9) (pp. 387-438). Hamburg: Widmaier.
- Vernus, P. (2013). Égyptologie: Une discipline aux prises avec l'exceptionnelle valorisation sociétale de son objet. In S. Bickel, H. W. Fischer-Elfert, A. Loprieno & S. Richter (eds.), *Ägyptologen und Ägyptologien zwischen Kaiserreich und Gründung der beiden deutschen Staaten: Reflexionen zur Geschichte und Episteme eines altertumswissenschaftlichen Fachs im*

150. Jahr der Zeitschrift für Ägyptische Sprache und Altertumskunde (Zeitschrift für ägyptische Sprache und Altertumskunde Beiheft, 1) (pp. 457-480). Berlin: Ed. De Gruyter.
- Vernus, P. (2015). *ngmgm/gmgm* sur la racine \sqrt{gm} (1), “prendre contact, rencontrer, trouver”. In R. Nyord & K. Ryholt (eds.), *Lotus and laurel: Studies on Egyptian language and religion in honour of Paul John Frandsen* (pp. 419-430). Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Vernus, P. (2016). Traditional Egyptian I (Dynamics). In J. Stauder-Porchet, A. Stauder & W. Wendrich (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology* (pp. 1-24). Los Angeles: UCLA. Retrieved from: <http://digital2.library.ucla.edu/viewItem.do?ark=21198/zz002k6th5>
- Vernus, P. (2019). Euphémisme métonymique ou euphémisme par antiphrase dans l’inscription d’Ourrê(/Rêour): Le verbe *hsf* et l’ambiguïté vectorielle —ablatif ou allatif— de la préposition *r*. *Göttinger Miszellen*, 258, 129-150.
- Werning, D. A. (ed.). (2017). *Proceedings of the fifth international conference on Egyptian grammar (Crossroads V) Berlin, February 17-20, 2016 (Lingua Aegyptia, 25)*. Hamburg: Widmaier.
- Whitmarsh, T., & Thomson, S. (2013). *The romance between Greece and the East*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winand, J. (1991). Le verbe *iy/iw*: Unité morphologique et sémantique. In Loprieno, A. (ed.), *Proceedings of the Second International Conference on Egyptian Grammar (Crossroads II), Los Angeles, October 17-20, 1990 (Lingua Aegyptia, 1)* (pp. 357-387). Göttingen: Ed. Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Winand, J. (1994). Entre sémantique et syntaxe: Pour une classification des lexèmes verbaux en néo-égyptien. In F. Junge, F. Kammerzell & A. Loprieno (eds.), *Proceedings of the third international conference on Egyptian grammar (Crossroads III); Yale, April 4-9, 1994 (Lingua Aegyptia, 4)* (pp. 349-367). Göttingen: Ed. Seminar für Ägyptologie und Koptologie.
- Winand, J. (1995). La grammaire au secours de la datation des textes. *Revue d’Égyptologie*, 46, 187-202.
- Winand, J. (1999). Un dictionnaire des verbes néo-égyptiens. In Grunert, S. and Hafemann, I. (eds.), *Textcorpus und Wörterbuch: Aspekte zur ägyptischen Lexikographie (Probleme der Ägyptologie, 14)* (pp. 259-270). Leiden: Brill.
- Winand, J. (2006). *Temps et aspect en égyptien : Une approche sémantique (Probleme der Ägyptologie, 25)*. Leiden: Brill.
- Winand, J. (2011). Teaching ancient Egyptian: Between linguistics and philology. In Verbovsek, A., Backes, B. and Jones, C. (eds.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie: Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumswissenschaften (Ägyptologie und Kulturwissenschaft, 4)* (pp. 173-184). München: Fink.
- Winand, J. (2012). A dictionary, please! The Leipzig call (30/11/2012). In *Das Altägyptische Wörterbuch und die Lexikographie der ägyptisch-Koptischen Sprache, 29-30 novembre 2012*. Leipzig: Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Retrieved from: <https://orbi.uliege.be/handle/2268/134167>
- Winand, J. (2015). A new dictionary of Ancient Egyptian (27/08/2015). In *The Eleventh International Association of Egyptologists Congress*. Florence. Retrieved from: https://www.academia.edu/15421103/A_new_dictionary_of_Ancient_Egyptian

Winand, J. (2018). Late Egyptian. In Stauder-Porchet, J., Stauder, A. and Wendrich, W. (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology* (pp. 1-30). Los Angeles: UCLA. Retrieved from: <http://digital2.library.ucla.edu/viewItem.do?ark=21198/zz002kdgjj>

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. London: Macmillan.

La infancia en la antigua Mesopotamia: 25 años de investigación

Childhood in Ancient Mesopotamia: 25 Years of Research

Daniel Justel Vicente
Universidad de Alcalá
daniel.justel@uah.es

 0000-0001-6487-6317

Recibido: 14/04/2020

Aceptado: 15/07/2020

Resumen

El artículo plantea un recorrido por las principales investigaciones sobre la infancia en la antigua Mesopotamia. Estos análisis se han desarrollado tradicionalmente de forma paralela a los diferentes estudios sobre la familia en la Antigüedad. Los documentos cuneiformes que nos informan sobre los niños del Próximo Oriente antiguo no son solo numerosos, sino también variados en naturaleza literaria, en procedencia geográfica y cronológica. Las aproximaciones al tema han tenido una marcada evolución historiográfica y se han desarrollado de manera muy especial durante las últimas dos décadas y media. En el artículo se pretende poner en valor la importancia de este campo, centrando especialmente la atención en las investigaciones desarrolladas al respecto durante los últimos 25 años. Finalmente, se señalan brevemente las perspectivas de futuro de una cuestión con un potencial investigador evidente.

Palabras clave

Historiografía, Historia de Oriente Medio, Familia, Hijos, Comportamiento infantil, Historia antigua.

Abstract

The article is articulated around the main investigations on childhood in ancient Mesopotamia. These analyses have traditionally been developed in parallel with the different studies on family in Antiquity. Cuneiform documents that inform us about children in the Ancient Near East are not only numerous, but also varied in literary nature, in geographic and chronological provenance. The approaches to the subject have had a marked historiographic evolution and have been specially developed in during the last two and a half decades. The article aims to highlight the importance of this field, focusing in particular on the research carried out in this regard over the last 25 years. Finally, the prospects for the future of an issue with an evident research potential are briefly indicated.

Keywords

Historiography, Middle Eastern History, Family, Children, Infant Behavior, Ancient History.

Para citar este artículo: Justel Vicente, D. (2020). La infancia en la antigua Mesopotamia: 25 años de investigación. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 43-54. doi: 10.6018/pantarei.445511



1. Introducción. Familia e infancia: evolución de la investigación y estado de la cuestión hace 25 años

Muchos son los estudios y debates que giran en torno al concepto de “familia” en nuestra sociedad moderna occidental. Las aproximaciones a la cuestión son asimismo variadas, y con frecuencia están intrínsecamente relacionadas con posicionamientos concretos y perspectivas (pre-)definidas, sean de carácter político, religioso o de otras índoles. Parece evidente, por tanto, que al abordar el análisis de una realidad tan rica como la familia no debemos contemplar ésta como algo que podamos definir unívocamente. Esta ardua —si no imposible— tarea de adscribir la compleja institución familiar a una categoría única hace que los múltiples acercamientos tengan irremediablemente que partir de una idea: la familia es heterogénea en su esencia. Por otra parte, su innegable valor, crucial en la organización y estructura socioeconómica de nuestra época, está fuera de toda duda. Evidentemente, estas características no son exclusivas de la familia moderna, y los análisis sobre la familia en el pasado se han nutrido también de esta riqueza para afrontar diversas cuestiones, tanto de carácter particular como general.

Los primeros estudios modernos sobre la familia en el pasado se remontan al siglo XIX. Basándose en concienzudas comparaciones relativas al parentesco de sociedades amerindias contemporáneas a su época, y también anteriores, Lewis H. Morgan (1871) propuso una idea de unidad fundamental de la familia humana. Aún así, esta realidad no se propondría como inmutable: como hombre de su tiempo, la fuerte —y ampliamente aceptada en círculos científicos— corriente evolucionista de la época le llevó a contemplar un cierto matiz de progreso en la concepción de la familia. Varias décadas después, Claude Lévi-Strauss (1949), sin incidir en la vertiente evolucionista de Morgan, retomó el concepto de “unidad familiar” a partir de dos conceptos básicos: la filiación y la alianza. Según el antropólogo, esta última facilitó la cohesión social, garantizando el desarrollo de las sociedades antiguas. Este enfoque, netamente estructuralista, se plasma bien en palabras del mismo Lévi-Strauss, cuando afirma que “pour que la société soit, il ne suffit pas seulement que l’union des sexes et la procréation établissent des liaisons biologiques entre ses membres. Il faut aussi qu’en tels ou tels points du tissu social ces liens ne risquent pas de se distendre et de se rompre” (Lévi-Strauss, 1986).

Estos y otros estudios abordaron la realidad de la familia desde diversas perspectivas, si bien las preeminentes fueron la antropología y etnología. Sin embargo, hasta mediados del siglo XX los análisis de la familia en el pasado se limitaron a explicar a un nivel teórico, especialmente desde una óptica estructuralista, las relaciones de parentesco. Así, y debido muchas veces a la falta de fuentes primarias, a su inaccesibilidad, o simplemente por la falta de interés historiográfico, no se atendió con preferencia a otros temas relacionados con el ámbito familiar. Uno de ellos es el que nos ocupa: la naturaleza y función de los niños en las diferentes sociedades del pasado. ¿El concepto de “infancia” era natural o socialmente construido? ¿Qué roles específicos tuvieron los menores en sus respectivos ámbitos históricos? ¿Qué percepción social, sentimental o legal tenían los adultos con respecto a ellos? ¿Hasta qué punto se podía contemplar a un menor como motor económico determinante de un grupo humano? La investigación sobre los niños en el pasado se ha desarrollado especialmente en los últimos 25 años, pero conviene brevemente trazar un esbozo de cómo se ha llegado hasta los estudios actuales.

Solo en 1960 Philippe Ariès abrió esta línea de investigación, con la publicación del pronto célebre *L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*. Por vez primera un trabajo histórico

situaba al niño como objeto preferente de estudio, analizando —algo que tampoco se había hecho hasta la fecha— fuentes históricas realmente variadas: literatura, obras de arte, vestimentas, juegos, pasatiempos, etc. El autor se centró especialmente en la Baja Edad Media, la época pre-industrial y la industrial. Su tesis, incluso debatida hasta nuestra centuria, como en Crawford y Lewis (2008), Brockliss y Montgomery (2010b) o en el artículo periodístico “Farewell to Mini-Me. The flight over when childhood began” (en <https://slate.com/culture/2002/03/the-fight-over-when-childhood-began.html>), apuntaba a que la idea de “infancia” era moderna, y los niños no fueron contemplados en la Edad Media como un ser diferente de los adultos. Eran más bien —siempre según Ariès— proyecciones del adulto, solamente diferenciados de los mayores por capacidad y estatura. El autor denostaba incluso el concepto de “sentimiento” del adulto hacia el menor, por lo que le confería a este último la categoría de una especie de *alien*, en el sentido latino del término.

Una de las primeras y más duras críticas a Ariès fue la de Lloyd deMause, quien en su edición *The History of Childhood* (1974a) se aproximó desde la disciplina de la psicología histórica al estudio de la evolución de la infancia (1974b). Ciertamente deMause facilitó por primera vez la publicación de varios análisis referidos a la historia de los niños, contemplándolos como “algo diferente” al adulto. Partió de la premisa de que hasta la fecha los estudios sobre menores eran eminentemente teóricos, y había que tomar con cautela las referencias a niños del pasado. Sirva como ejemplo que los biógrafos oficiales siempre idealizaban la infancia de grandes personalidades, como muestra deMause (1974). Así pues, la idea de “infancia” ya existiría, según deMause, desde la Antigüedad. Su trabajo, aún contando pronto con detractores como Kett (1975), abría nuevas perspectivas en el estudio de la infancia en distintas épocas históricas. DeMause logró en definitiva abrir una vía historiográfica para “hacer hablar” a los niños de distintos períodos, situándolos como sujetos dependientes de los adultos, pero a la vez como objeto de estudio y pertenecientes a una fase de la vida que les era propia. A partir de su trabajo se dieron múltiples aproximaciones en torno a la infancia en el pasado; sobre la evolución historiográfica del concepto de infancia, interesantes son los estudios de Chassaing (2007) y Crawford y Lewis (2008). Los análisis sobre el niño en la Antigüedad no han sido una excepción en este sentido.

2. El estudio de la infancia en el Próximo Oriente antiguo: estado de la cuestión hace 25 años

A partir de los postulados y propuestas de deMause (1974a), múltiples y variados han sido los estudios que han tratado la figura del niño en la Antigüedad, como las introducciones a la cuestión de Bouineau (2007b) y Justel (2012b). Las escuelas que primero abordaron la cuestión fueron las británica y francesa. Esta última, a través de la *Société Jean Bodin*, organizó, incluso antes de la aparición del libro de deMause, un congreso en Estrasburgo en 1972. El resultado de dicho evento científico fueron cinco volúmenes publicados, todos con título *L'Enfant* y referidos a períodos distintos o planteados desde perspectivas diversas. Dos de los tomos se dedicaron de manera parcial al niño en distintas civilizaciones antiguas: AA. VV. (1975a) y AA. VV. (1975b). A lo largo de estos estudios se pretendía subrayar los derechos del niño en torno a su vida, educación, integridad física y moral, etc. Los distintos autores abordaron asimismo el ámbito e idiosincrasia de los menores más desprotegidos, como los niños huérfanos o la delincuencia infantil.

Estos análisis, variados en temática, dieron paso a la paulatina proliferación, aún escasa cuantitativamente, de aproximaciones también diversas. La atención académica al período de infancia en la Antigüedad se desarrolló en los años 80 y 90 del siglo XX especialmente a través de congresos y seminarios cuyas actas eran publicadas o como compendios de análisis que transversalmente trataban varias culturas antiguas. Dos buenos ejemplos se encuentran en Théodoridès, Naster y Ries (1980) y en la primera parte del número 22 de la revista *KTEMA* (1997).

El estudio de la infancia en la antigua Mesopotamia discurrió historiográficamente por idéntico camino y a similar ritmo que sus homólogos de la Antigüedad. Evidentemente, en ocasiones algunos análisis de los primeros se insertado en obras colectivas de los segundos. En las siguientes líneas nos referiremos diacrónicamente a las aproximaciones que hasta hace 25 años se llevaron a cabo desde la disciplina de la asiriología; esto es, las que se han realizado en torno a la infancia en el Próximo Oriente antiguo a partir de los textos cuneiformes. Tomaremos en consideración, y siempre teniendo como base las fuentes cuneiformes, las referencias a los estudios sobre la infancia en Siria, que arrojan interesantes paralelos con los de Mesopotamia. El presente subapartado no contiene, sin embargo, el análisis historiográfico —asimismo ingente en estudios— de la cuestión para el antiguo Egipto, donde podemos encontrar interesantes trabajos al respecto en Janssen y Janssen (1990), MacDonald (1994) o Feucht (1995).

El primer estudio dedicado a la infancia de la antigua Mesopotamia fue la Tesis doctoral de Michel Gonelle, defendida en París en 1971 y con título *La condition juridique de l'enfant en droit suméro-babylonien*. En ella el doctorando abordaba cuestiones como la filiación y el estatus del niño, la adopción, las exposiciones infantiles, la educación o los derechos de herencia. Su perspectiva fue eminentemente jurídica, y comprendía documentación datada desde incluso antes de la Tercera Dinastía de Ur (s. XXI a. C.) hasta la época de Hammurabi (s. XVIII a. C.). Para ello escogió documentos paradigmáticos, especialmente procedentes de códigos legislativos (Ešnunna, Lipit-İštar y Hammurabi), aunque también casos de práctica legal, si bien procedentes de un número reducido de archivos (en especial Sippar, Larsa y Nippur). Con todas las limitaciones —amén de su condición de inédito—, el estudio de Gonelle abrió nuevas perspectivas en el campo de la infancia en la antigua Mesopotamia, augurando asimismo su potencial debido a la gran cantidad de documentos sin tratar.

El mismo autor participó un año más tarde, en 1972, en el referido congreso *L'Enfant*, organizado en Estrasburgo por la *Société Jean Bodin*. Los resultados referentes a los niños en el mundo cuneiforme fueron aún escasos en número, habida cuenta de que dicho evento planteaba una aproximación a la infancia en diferentes épocas históricas. Sin embargo, quedó patente que la cuestión de la infancia en Mesopotamia se podía analizar tanto tratando documentación de carácter estrictamente legal y procedente de varios *corpora*, como Gonelle (1975), o profundizando en un solo archivo a partir de otro tipo de textos. Fue este último el caso de Klíma (1975), quien abordó el estatus de los niños basándose en la documentación epistolar de Mari. Aún con todo, las perspectivas planteadas seguían siendo de corte jurídico, y referidas en todo caso al período paleobabilónico.

Un salto cualitativo referente en el campo de estudios sobre infancia en el Próximo Oriente antiguo fue el volumen en francés y holandés *L'Enfant dans les civilisations orientales / Het Kind in de Oosterse Beschavingen*, editado por Théodorides, Naster y Ries en 1980. Como el propio título

indica, los quince artículos presentados se centraron geográficamente en Oriente, y solamente dos se referían a un período distinto a la Antigüedad. Así, el mundo cuneiforme estuvo bien representado, con trabajos esta vez sí variados sobre la condición legal de la infancia en época de Ur III y paleobabilónica (Limet), el currículum y formación escolar de los niños a partir de la documentación sumeria (Vanstiphout, Sauren), cuestiones de terminología referida a la infancia en lengua hitita (Lebrun) o incluso las primas que las mujeres trabajadoras recibían por el nacimiento de hijos en un contexto aqueménida, a partir de la documentación cuneiforme elamita (Naster).

Las diferentes aproximaciones de la edición de Théodorites et al. (1980) mostraron por primera vez en la historiografía asiriológica el potencial de los estudios sobre infancia en el Próximo Oriente antiguo, y pronto comenzaron a surgir volúmenes de autoría única sobre los niños en la antigua Mesopotamia. Un ejemplo paradigmático fue el estudio de Walter Farber (1989), quien compiló y analizó magistralmente numerosos textos —principalmente sumerios y acadios— de encantamientos en relación con la infancia. Se ponía de relieve de esta manera la importancia de determinados rituales que los mesopotámicos llevaban a cabo para atraer o ahuyentar determinados seres sobrenaturales que podían beneficiar o dañar al bebé recién nacido.

En el mismo año 1989 se abría un interesantísimo tema que ha hecho correr hasta la fecha ríos de tinta: la comparación entre diversos aspectos de los niños en la literatura bíblica y la documentación cuneiforme. La Tesis Doctoral de Joseph Fleishman (1989) daba paso a múltiples estudios y de muy variado carácter sobre el niño en la Biblia y el antiguo Oriente. Evidentemente, la conexión entre ambos mundos había sido planteada hasta entonces en relación a otros muchos temas, pero aspectos como adopciones de niños, ventas infantiles, expósitos, educación, etc., serían abordados con profusión a partir del trabajo de Fleishman, especialmente durante las dos últimas décadas. Es reseñable la labor del mismo Fleishman en este sentido. Siempre desde una perspectiva jurídica comparada entre la Biblia y la documentación cuneiforme, ha publicado numerosos artículos y libros consagrados a la cuestión, entre los que destacan Fleishman (1999, 2000, 2001 y 2011).

3. Recientes investigaciones sobre la infancia en la Antigüedad

Se puede afirmar que el verdadero punto de inflexión en los estudios sobre los niños en la Edad Antigua se dio a finales del siglo XX. Tesis Doctorales, volúmenes en autoría o editados comenzaron a proliferar. Una pequeña prueba de ello son los trabajos de Cohen (1993), Dasen (2003), Ondine Pache (2004), Kunz-Lübcke (2007) o Bouineau (2007a), que proponían novedades sobre el tema basándose principalmente —aunque no de forma exclusiva— en fuentes epigráficas. Paralelamente, durante la primera década del siglo XXI la investigación arqueológica complementó dicha visión limitada a las fuentes escritas. Así, en el año 2000 Sofaer Derevenski publicó su afamado *Children and Material Culture*, que dio lugar a variados trabajos sobre la infancia a partir de registros arqueológicos, como el de Baxter (2004). La mejor prueba de ello en nuestro país es el monográfico de *Complutum* 21/2 (2010), titulado *Infancia y cultura material en arqueología* y editado por Margarita Sánchez Romero. En él, varios especialistas nacionales y extranjeros abordaban cómo las fuentes arqueológicas nos podían informar sobre la vida de los niños en el pasado, con cuestiones como la salud y alimentación infantiles, juegos, aprendizajes de técnicas por parte de los menores, etc.

Fue necesaria la conjunción de varias aproximaciones (sociológicas, etnográficas, textuales, arqueológicas, etc.) para arribar a la “edad madura” de los estudios sobre la infancia en la Antigüedad: en octubre de 2005 tuvo lugar la reunión inaugural de la *Society for the Study of Childhood in the Past* (SSCIP). Esta asociación nació con la intención de agrupar los altamente diseminados trabajos sobre la infancia en la Antigüedad que se publicaban hasta la fecha (cf. Murphy, 2008, p. 1). Su labor desde entonces ha sido clave en la difusión académica sobre los niños en el pasado: desde 2007 organizan anualmente la *Childhood in the Past International Conference*, desde 2008 publican la revista *Childhood in the Past. An International Journal* (hasta el momento doce números) y desde 2010 publican la colección *Childhood in the Past Monograph Series* (hasta el momento cinco volúmenes). Su labor ha significado un soplo de aire fresco en los estudios sobre la infancia en el pasado, que continúa complementándose con otros análisis más específicos, a partir de fuentes concretas o referidos a períodos más determinados. Un caso paradigmático han sido las aproximaciones realizadas a la infancia en el Próximo Oriente antiguo.

4. El estudio (moderno) de la infancia en la Mesopotamia antigua: casi 25 años de investigación

Si bien desde la década de los 70 del siglo XX el tema de la infancia en el Próximo Oriente antiguo había sido tratado (§2), podemos considerar el año 1997 como el inicio de los estudios modernos sobre la cuestión. Fue el momento en el que se generalizaron los análisis sobre diferentes aspectos de los niños en el mundo cuneiforme, principalmente por la edición de nuevos textos y, sobre todo, por la voluntad y actividad de asiriólogos de varios países.

En diciembre de 1997 se organizó en la *Maison René Ginouvès* de Nanterre la mesa redonda *Enfance et éducation dans le Proche-Orient ancien*, dirigida por Brigitte Lion, Cécile Michel y Pierre Villard. Publicada en la primera parte de la revista *KTÉMA. Civilisations de l’Orient, de la Grèce et de Rome antiques* 22 (1997), el repertorio de estudios fue numeroso y diverso en naturaleza. Se analizaron aspectos como las malformaciones infantiles (Cadelli), la educación de reyes durante su infancia (Villard), el papel de las nodrizas (Biga), los niños en un contexto palaciego (Ziegler), la infancia como fase vital (Parayre), la mención a los hijos de comerciantes (Michel), de deportados (Lion) o en particular en textos de períodos concretos (Joannès).

La importancia de la mesa redonda de Nanterre ha sido crucial hasta hoy, puesto que constituyó el “pistoletazo de salida” de los análisis modernos sobre la infancia en el Próximo Oriente antiguo. El estudio sistemático de las fuentes cuneiformes, el trabajo coordinado entre varios asiriólogos y los fondos públicos y privados destinados a sufragar investigaciones y congresos sobre la infancia en la Antigüedad, Mesopotamia incluida (cf. por ejemplo Dasen 2001), han hecho que en el siglo XXI varios sean los investigadores que estudian esta fase de la vida a partir de la documentación cuneiforme.

Una característica fundamental en la investigación de los últimos 25 años sobre la infancia en Mesopotamia ha sido la variedad de archivos, épocas y perspectivas tomados en consideración. Hasta 1997 las aún escasas publicaciones habían abordado el tema basándose fundamentalmente en la documentación legal paleobabilónica. El espectro de *corpora*, habida cuenta de nuevas publicaciones de textos, se ha ampliado considerablemente, abarcando también la zona asiria, así como varios archivos sirios (especialmente Emar y Ugarit) que nos

informan en profundidad sobre el tema. La heterogeneidad en los estudios planteados no solo ha sido geográfica, sino también cronológica. Obviamente sin denostar la crucial importancia de la época de Hammurabi, que nos ha provisto con textos únicos relativos a la infancia, la diversidad temporal de los diferentes archivos ha sido asimismo una característica de las últimas dos décadas y media. Así, contamos con estudios que abordan la cuestión a partir de archivos procedentes del 4.º milenio a. C. (p. ej. Bartash, 2015), 3.º milenio a. C. (p. ej. Culbertson, 2011 b), Bronce Reciente (p. ej. Justel, 2018) o 1.º milenio a. C. (p. ej. Wunsch, 2003/2004).

En cuanto a la temática, probablemente la más prolífica óptica durante las últimas dos décadas y media ha sido la jurídica. Contamos con miles de textos antiguos que nos informan sobre distintos aspectos legales de la infancia, como códigos legales, contratos de adopción, ventas de niños, abandonos infantiles, etc. Un primer acercamiento a los niños del Próximo Oriente antiguo, si bien transversal, lo constituyeron los subapartados “Children” (en de la parte dedicada a la familia, §5) dentro de la obra magna editada por Raymond Westbrook, *A History of Ancient Near Eastern Law* (2003). Además, desde el mencionado trabajo de Fleishman (1989) muchos documentos cuneiformes habían salido a la luz, procedentes de diversos archivos y épocas. Estudios como los de Démare-Lafont (2007), Fleishman (2011), Garroway (2015) o Justel (2018) por fin han situado al niño del mundo cuneiforme como objeto de derecho, pero a la vez como elemento activo en sus respectivas sociedades. Esta visión del menor, incluso como motor económico y protagonista de cambio, se ejemplifica bien en estudios como los de Gehlken (2005) o Justel (2015), referidos a las labores desempeñadas por los niños incluso desde un período lactante.

Aún así, durante los últimos 25 años la perspectiva jurídica no ha sido la única contemplada a la hora de aproximarse a la cuestión. De hecho, varios son los trabajos referidos a los niños de la antigua Mesopotamia planteados a partir de textos de carácter religioso o mágico, indisociables ambos conceptos en el Próximo Oriente antiguo. Estudios como el de Stol (2000), Bock (2012) o Flynn (2018) han abordado el tema poniendo justificadamente de relieve la importancia que la descendencia tenía para las sociedades mesopotámicas. Los hijos se contemplaban como un bien para la sociedad, y que un niño llegara a nacer o a curarse de enfermedades durante su infancia era crucial. Contamos para profundizar en estas cuestiones con multitud de textos cuneiformes, como encantamientos, otros sobre el papel de los dioses durante el nacimiento, relatos sobre reyes engendrados por dioses, demonios que actúan contra embarazadas y bebés (sobre Lamaštu, véase Farber, 2014 y Wiggermann, 2000), etc. Varios asiriólogos siguen trabajando en ello, y hay material suficiente para abordar estas y otras cuestiones similares en un futuro próximo.

5. Conclusiones y perspectivas de futuro

Las últimas dos décadas y media han constituido cuantitativa y cualitativamente un avance sobremanera considerable en los estudios sobre la infancia en la antigua Mesopotamia. Entes públicos y privados de varios países han sabido valorar la importancia del tema, subvencionando la ejecución de Tesis Doctorales, coloquios, congresos y publicaciones.

Como se ha apuntado, una característica del estudio de la infancia en la antigua Mesopotamia es su potencial. Muchos y variados son los documentos cuneiformes que aún no han sido objeto de estudio conjunto, o al menos han sido tratados solo de manera tangencial. Un análisis sistemático de ellos, tanto aisladamente como comparando varios *corpora* de diversa naturaleza literaria,

como pueden ser los de carácter religioso y administrativo, sería bienvenido por la comunidad asiriológica. Asimismo, la comparación de fenómenos relativos a la niñez entre varios archivos, contemporáneos o no, podría ser más tenida en cuenta. Los acercamientos de corte jurídico tampoco han dicho su última palabra. Los nuevos textos que salen a la luz, bien a través de recientes excavaciones arqueológicas, bien por *editiones principes* de documentos alojados en museos, muestran un entramado legal heterogéneo. Interesante seguirá siendo también, desde perspectivas diversas, la comparación entre estos textos cuneiformes y la documentación de otros ámbitos históricos de la Antigüedad: Egipto, Anatolia, mundos griego y romano, etc.

Sea como fuere, es evidente que los estudios sobre la infancia en el Próximo Oriente antiguo siguen despertando interés, tanto a nivel puramente académico como de difusión general. Uno de los principales atractivos del tema lo constituye el “hacer hablar” a los niños, considerándolos como verdaderos sujetos activos dentro de la sociedad mesopotámica. Es cierto que, tradicionalmente, la historiografía sobre la infancia en el Oriente antiguo contempló al menor como “el otro”, alguien sin identidad propia, una proyección del adulto. En los últimos 25 años varios de los estudios referidos han invertido dicha óptica. La aproximación a la infancia se debe hacer situando el sujeto de estudio en el centro del mismo. El material con que contamos para abordar la cuestión es sumamente prolífico y abordable desde varias disciplinas. Estamos seguros de que la producción científica en torno a la infancia en la antigua Mesopotamia, incluso si los textos sobre el tema no crecieran considerablemente en número, seguirá siendo enormemente fructífera al menos durante otros 25 años más.

Bibliografía

- AA. VV. (1975a). *L'Enfant. Première partie: Antiquité—Afrique—Asie. Recueils de la Société Jean Bodin pour l'Histoire comparative des institutions* 35. Bruselas: Éditions de la Librairie Encyclopédique.
- AA. VV. (1975b). *L'Enfant. Cinquième partie: Le droit à l'Éducation. Recueils de la Société Jean Bodin pour l'Histoire comparative des institutions* 39. Bruselas: Éditions de la Librairie Encyclopédique.
- Ariès, Ph. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. París: Plon.
- Bartash, V. (2015). Children in Institutional Households of Late Uruk Period Mesopotamia. *Zeitschrift für Assyriologie und vorderasiatische Archäologie*, 105(2), 131-138.
- Baxter, J. (2004). *Archaeology of Childhood: Children, Gender and Material Culture*. Walnut Creek: Alta Mira.
- Biga, M.-G. (1997). Enfants et nourrices à Ebla. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 22, 35-44.
- Bock, U. (2012). “Von seiner Kindheit bis zum Erwachsenenalter”. *Die Darstellung der Kindheit des Herrschers in mesopotamischen und kleinasiatischen Herrscherinschriften und literarischen Texten. Alter Orient und Altes Testament* 383. Múnich: Ugarit-Verlag.
- Bouineau, J. (2007a) (ed.). *Enfant et Romanité. Analyse comparée de la condition de l'enfant*. París: L'Harmattan.
- Bouineau, J. (2007b). Editorial. En Bouineau, J. (ed.), *Enfant et Romanité. Analyse comparée de la condition de l'enfant* (pp. 13-16). París: L'Harmattan.

- Brockliss, L. y Montgomery, H. (eds.) (2010a). *Childhood and Violence in the Western Tradition. Childhood in the Past Monograph Series*, volume 1. Oxford: Oxbow Books.
- Brockliss, L. y Montgomery, H. (2010b). Introduction. En L. Brockliss y H. Montgomery (eds.), *Childhood and Violence in the Western Tradition. Childhood in the Past Monograph Series*, volume 1 (pp. 1-18). Oxford: Oxbow Books.
- Cadelli, D. (1997). Lorsque l'enfant paraît... malade. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 22, 11-33.
- Chassaing, J.-F. (2007). L'invention de l'enfance. En J. Bouineau (ed.), *Enfant et Romanité. Analyse comparée de la condition de l'enfant* (pp. 153-171). Paris: L'Harmattan.
- Cohen, S. J. D. (1993). *The Jewish family in Antiquity. Brown Judaic Studies 289*. Atlanta: Scholars Press.
- Crawford, S. y Lewis, C. (2008). Childhood Studies and the Society for the Study of Childhood in the Past. *Childhood in the Past*, 1, 5-16.
- Culbertson, L. (ed.) (2011a). *Slaves and Households in the Near East, Oriental Institute Seminars 7*. Chicago: The Oriental Institute.
- Culbertson, L. (2011b). A Life-Course Approach to Household Slaves in the Late Third Millennium B.C. En L. Culbertson (ed.) *Slaves and Households in the Near East, Oriental Institute Seminars 7* (pp. 33-48). Chicago: The Oriental Institute.
- Dasen, V. (ed.) (2004). *Naissance et petit enfance dans d'Antiquité. Actes du colloque de Fribourg, 28 novembre- 1er décembre 2001. Orbis Biblicus et Orientalis 203*. Friburgo: Academic Press.
- Démare-Lafont, S. (2007). Réflexions juridiques autour de l'enfance en Mésopotamie. En J. Bouineau (ed.), *Enfant et Romanité. Analyse comparée de la condition de l'enfant* (pp. 65-85). Paris: L'Harmattan.
- DeMause, Ll. (1974a) (ed.). *The History of Childhood*. Nueva York: The Psychohistory Press.
- DeMause, Ll. (1974b). The Evolution of Childhood. En Ll. DeMause (ed.), *The History of Childhood* (pp. 1-73). Nueva York: The Psychohistory Press.
- Farber, W. (1989). *Schlaf, Kindchen, Schlaf! Mesopotamische Baby-Beschwörungen und -Rituale. Mesopotamian Civilizations 2*. Winona Lake: Eisenbrauns.
- Farber, W. (2014). *Lamaštu. An Edition of the Canonical Series of Lamaštu Incantations and Rituals and Related Texts from the Second and First Millennia B.C. Mesopotamian Civilizations 17*. Winona Lake: Eisenbrauns.
- Feucht, E. (1995). *Das Kind im alten Ägypten. Die Stellung des Kindes in Familie und Gesellschaft nach altägyptischen Texten und Darstellungen*. Fráncfort: Campus.
- Fleishman, J. (1989). *Studies in the Legal Status of Children in the Bible and the Ancient Near East* (en hebreo). Tesis Doctoral inedita. Bar Ilan University: Bar Ilan.
- Fleishman, J. (1999). *Parent and Child in the Ancient Near East and the Bible* (en hebreo). Jerusalén: Magnes Press.
- Fleishman, J. (2000). On the Legal Relationship between a Father and His Natural Child. *Zeitschrift für altorientalische und biblische Rechtsgeschichte*, 6, 68-81.

- Fleishman, J. (2001). Who is a Parent? Legal Consequence of Child Maintenance. *Zeitschrift für altorientalische und biblische Rechtsgeschichte*, 7, 398-402.
- Fleishman, J. (2011). *Father-Daughter Relations in Biblical Law*. Bethesda: CDL Press.
- Flynn, S. W. (2018). *Children in Ancient Israel. The Hebrew Bible and Mesopotamia in Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Gehlken, E. (2005). Childhood and youth, work and old age in Babylonia – a statistical analysis. *Alter Orient und Altes Testament*, 330, 89-120. Münster: Ugarit-Verlag.
- Gonelle, M. (1971). *La condition juridique de l'enfant en droit suméro-babylonien*. Tesis doctoral inédita. Université de Paris, Faculté de Droit et des Sciences Économiques: Paris.
- Gonelle, M. (1975). Le droit à l'éducation, de l'époque de la 3^e dynastie d'Ur à celle de la dynastie de Hammurabi. En AA. VV. *L'Enfant. Cinquième partie: Le droit à l'Éducation. Recueils de la Société Jean Bodin pour l'Histoire comparative des institutions* 39 (pp. 63-77). Bruselas: Éditions de la Librairie Encyclopédique.
- Janssen, R. M. y Janssen, J. J. (1990). *Growing up in Ancient Egypt*. Londres: The Rubicon Press.
- Joannès, F. (1997). La mention des enfants dans les textes néo-babyloniens. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 22, 119-133.
- Justel, D. (2012a) (ed.). *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Justel, D. (2012b). El estudio de la infancia en el Mundo Antiguo. En D. Justel (2012a) (ed.). *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo* (pp. 15-29). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Justel, D. (2015). Niños lactantes en las listas de trabajadores forzados de Nippur durante la época mesobabilónica. En A. Bernabé Pajares y J. A. Álvarez Pedrosa (eds.), *Orientalística en tiempos de crisis. Actas del VI Congreso Nacional del Centro de Estudios del Próximo Oriente* (pp. 233-247). Zaragoza: Libros Pórtico.
- Justel, D. (2018). *Infancia y legalidad en el Próximo Oriente antiguo durante el Bronce Reciente (ca. 1500-1100 a. C.)*. *Ancient Near East Monographs* 20. Atlanta: SBL Press.
- Kett, J. F. (1975). Recensión de DeMause, Ll. (1974) (ed.). *The History of Childhood*. Nueva York: The Psychohistory Press. *American Historical Review*, 80, 1296.
- Klíma, J. (1975). Le status de l'enfant d'après les documents cunéiformes de Mari (première moitié du 2^{ème} millénaire avant J.C.). En AA. VV. *L'Enfant. Première partie: Antiquité—Afrique—Asie. Recueils de la Société Jean Bodin pour l'Histoire comparative des institutions* 35 (pp. 119-130). Bruselas: Éditions de la Librairie Encyclopédique.
- Kunz-Lübcke, A. (2007). *Das Kind in den antiken Kulturen des Mittelmeers. Israel, Ägypten, Griechenland*. Neukirchener: Neukirchener Verlag.
- Lebrun, R. (1980). Notes sur la terminologie et le status de l'enfant hittite. En A. Théodoridès, P. Naster y J. Ries (dirs.), *L'Enfant dans les civilisations orientales / Het Kind in de Oosterse Beschavingen* (pp. 43-58). Lovaina: Éditions Peeters.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les Structures élémentaires de la parenté*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Lévi-Strauss, C. (1986). Préface. En A. Burguière, Ch. Klapisch-Zuber, M. Segalen y F. Zonabend (dirs.). *Histoire de la famille. 1. Mondes lointains* (pp. 9-16). París: Armand Colin.
- Limet, H. (1980). La condition de l'enfant en Mésopotamie autour de l'an 2000 av. J.-C. En A. Théodoridès, P. Naster y J. Ries (dirs.), *L'Enfant dans les civilisations orientales / Het Kind in de Oosterse Beschavingen* (pp. 5-17). Lovaina: Éditions Peeters.
- Lion, B. (1997). Les enfants des familles déportées de Mésopotamie du nord à Mari en ZL 11'. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 22, 109-118.
- MacDonald, D. N. (1994). Terms for 'Children' in Middle Egyptian: A Sociolinguistic view. *Bulletin of the Australian Centre for Egyptology*, 5, 53-59.
- Morgan, L. H. (1871). *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family*. Washington: Smithsonian Institution.
- Murphy, E. M. (2008). Editorial. *Childhood in the Past. An International Journal*, 1, 1-2.
- Michel, C. (1997). Les enfants des marchands de Kaniš. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 22, 91-108.
- Naster, P. (1980). Geboortepremies en Tewerkstelling van Jongeren te Persepolis (van Darius I tot Artaxerxes I). En A. Théodoridès, P. Naster y J. Ries (dirs.), *L'Enfant dans les civilisations orientales / Het Kind in de Oosterse Beschavingen* (pp. 19-27). Lovaina: Éditions Peeters.
- Ondine Pache, C. (2004). *Baby and Child Heros in Ancient Greece*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Parayre, D. (1997). Les âges de la vie dans le répertoire figuratif oriental. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 22, 59-89.
- Sánchez Romero, M. (2010) (ed.). *Infancia y cultura material en arqueología. Complutum 21(2)*. Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- Sauren, H. (1980). Het Examenreglement van de Sumerische School. En A. Théodoridès, P. Naster y J. Ries (dirs.), *L'Enfant dans les civilisations orientales / Het Kind in de Oosterse Beschavingen* (pp. 59-64). Lovaina: Éditions Peeters.
- Sofaer Derevenski, J. (2000). *Children and material culture*. Londres: Routledge.
- Stol, M. (2000). *Birth in Babylonia and the Bible. Its Mediterranean Setting. Cuneiform Monographs*, 14. Groningen: STYX Publications.
- Théodoridès, A., Naster, P. y Ries, J. 1980 (dirs.). *L'Enfant dans les civilisations orientales / Het Kind in de Oosterse Beschavingen*. Lovaina: Éditions Peeters.
- Vanstiphout, H. (1980). Over het Vak „Sumerisch” aan de Oudbabylonische Scholen. En A. Théodoridès, P. Naster y J. Ries (dirs.), *L'Enfant dans les civilisations orientales / Het Kind in de Oosterse Beschavingen* (pp. 29-42). Lovaina: Éditions Peeters.
- Villard, P. (1997). L'éducation d'Assurbanipal. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 22, 135-149.
- Westbrook, R. (ed.) (2003). *A History of Ancient Near Eastern Law. Handbook of Oriental Studies*, 71-72. Leiden-Boston: Brill.

- Wiggerman, F. A. M. (2000). Lamaštu, Daughter of Anu. A Profile. En Stol, M. *Birth in Babylonia and the Bible. Its Mediterranean Setting. Cuneiform Monographs, 14* (pp. 217-252). Groningen: STYX Publications.
- Wunsch, C. (2003/2004). Findelkinder und Adoption nach neubabylonischen Quellen, *Archiv für Orientforschung, 50*, 174-244.
- Ziegler, N. (1997). Les enfants du palais. *KTEMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques, 22*, 45-57.

Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science

Armed Conflicts and their Treatment in Education: Analysis of the Scientific Production of the Last 25 Years in the Web of Science

Naiara Vicent
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
naiara.vicent@ehu.eus
 0000-0002-2678-0098

Janire Castrillo
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
janire.castrillo@ehu.eus
 0000-0002-8128-9090

Alex Ibañez-Etxeberria
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
alex.ibanez@ehu.eus
 0000-0001-9495-5155

Leire Albas
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
leirealbas@gmail.com
 0000-0002-7240-9978

Recibido: 28/02/2020

Aceptado: 27/06/2020

Resumen

En este trabajo se realiza una revisión bibliométrica sobre estudios que abordan el tratamiento de conflictos armados de corte político en educación, con ánimo de obtener un esbozo de lo que se está realizando actualmente en el panorama internacional. Para ello, se ha realizado una búsqueda y análisis de estudios asociados a la didáctica de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en la Web of Science (WOS). La muestra final, compuesta de 128 estudios, denota un crecimiento de investigaciones sobre la temática en los últimos años y el uso de múltiples metodologías y enfoques. Expone también un rico panorama en cuanto a escenarios de conflicto y temáticas tratadas. Apunta, en último término, a la utilidad de llevar estas temáticas a las aulas de cara a mejorar la convivencia y a promocionar la paz y la reconciliación en las sociedades afectadas por conflictos violentos.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Educación para la ciudadanía, Temas controvertidos, Paz, Historiografía.

Abstract

In this work, a bibliometric review is carried out on studies that deal with the treatment of politically-motivated armed conflicts in education, with the aim of obtaining an outline of what is currently being done on the international scene. To this end, a search and analysis of studies associated with the teaching of social sciences and citizenship education in Web of Science (WOS) has been undertaken. The final sample, comprising 128 studies, denotes a growth in research on the subject in recent years and the use of multiple methodologies and approaches. It also presents a rich panorama in terms of conflict scenarios and issues addressed. Finally, it points out the usefulness of bringing these issues into the classroom in order to promote the peaceful coexistence and reconciliation in societies affected by violent conflicts.

Keywords

Social Sciences, Citizenship Education, Controversial Issues, Peace, Historiography.

Para citar este artículo: Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxeberria, A. y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 55-91. doi: 10.6018/pantarei.445721



1. Introducción

La formación de una ciudadanía participativa y democrática viene siendo impulsada desde diferentes países, así como desde la Unión Europea, a través de los currículos escolares (Eurydice, 2012). Hace tiempo que desde la didáctica de las ciencias sociales se viene reivindicando la utilidad de éstas en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida en la mejora de la sociedad (de Alba Fernández, García Pérez y Santisteban Fernández, 2012). Para ello, resulta necesario trabajar el análisis crítico de las fuentes de información y la argumentación desde la comprensión de nuestras sociedades actuales. Igualmente, bajo el marco democrático actual, abordar la convivencia y la educación en valores resulta imprescindible, debiendo situarse el respeto hacia los derechos humanos como eje vertebrador de la educación para la ciudadanía (Banks, 2017).

Los debates sociales de actualidad presentan un gran potencial para trabajar las ciencias sociales en el aula desde la perspectiva indicada en el párrafo anterior. En el currículo del Reino Unido, la enseñanza de la ciudadanía recoge la controversia como contenido, con el fin de recopilar, analizar e interpretar datos y entender las limitaciones, validez y fiabilidad de los mismos (Qualifications and Curriculum Authority, 2006, citado por Pineda-Alonso, 2015). Sin embargo, esta realidad no es generalizable, y como afirman Rubin y Cervinkova (2019), los intentos globales de trabajar la convivencia democrática desde la educación han dejado de lado el tratamiento de aquellos temas difíciles del pasado, fuentes de divergencia y recuerdos históricos conflictivos de las comunidades. Estas mismas autoras reconocen la dificultad de enfrentarse a historias difíciles, pero destacan la oportunidad que ofrece para comprender mejor el presente y construir una versión más justa e inclusiva de la democracia.

Jiménez Martínez y Felices de la Fuente (2018) proponen trabajar cuestiones controvertidas en tres fases: aproximación a la problemática; construcción de narrativas críticas y fundamentadas; y producción final. En la primera fase, el alumnado recopila la información necesaria para poder crear su propia opinión desde el conocimiento, la cual será representada a través de la segunda fase. En ésta, surgirán opiniones diversas, dando la posibilidad de trabajar la convivencia desde el respeto, pudiendo defender cualquier postura e ideología, pero siempre respetando los derechos humanos (López Facal y Santidrián, 2011).

El debate que conllevan estos temas supone una dificultad para parte del profesorado ya que, como señala Santisteban Fernández (2019), su papel no se ha de corresponder al de un espectador neutral, sino al de acompañante del alumnado en la indagación y discusión en libertad. Así, si bien la propuesta de incluir en la programación problemas sociales existe desde la primera mitad del siglo XX, todavía hoy en día hay grandes reticencias a hacerlo. Un estudio realizado en Chile (Toledo Jofré, Magendzo Kolstrein, Gutiérrez Gianella, e Iglesias Segura, 2015), demostraba el rechazo del profesorado de secundaria a abordar temas controvertidos, evitando el conflicto y mostrando temor a manifestar su opinión, siendo los temas identificados como más complicados, aquellos relacionados con la violación de los derechos fundamentales de las personas.

2. La oportunidad de trabajar temas controvertidos en el País Vasco

Uno de estos temas que ha emergido con fuerza en el País Vasco es el de las secuelas producidas en la sociedad tras más de 50 años de violencia y terrorismo. Tras el fin de ETA, el País Vasco se ha visto inmerso en una nueva etapa de su historia en la que, como sociedad, tiene que hacer frente a la recuperación de la convivencia entre sus ciudadanos/as. La sociedad vasca ha vivido durante las últimas décadas una situación anómala, marcada por la violencia, el sufrimiento, el miedo, las emociones y por fuertes tensiones que han dado lugar a numerosos conflictos entre la ciudadanía. La gravedad del asunto ha dado lugar a un proceso de polarización entre sectores de la sociedad que, aun hoy en día, sigue existiendo. Sin embargo, la juventud se siente en cierta manera lejana a este problema. Si bien muestra un alto interés por conocer lo ocurrido, cuenta con un significativo nivel de desconocimiento y reconoce su insatisfacción hacia la información recibida (Usón González, 2017).

En el País Vasco, las instituciones y asociaciones, vienen abordando un impulso a las políticas en torno a esta cuestión. En concreto, en el ámbito de las políticas públicas impulsadas por la Secretaría de paz, convivencia y derechos humanos del gobierno regional, se han ido desarrollando una serie de planes (Gobierno Vasco, 2008; 2010; 2013; 2017), entre los que encontramos propuestas didácticas como el *Módulo Educativo Adi-Adian. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas* (Gobierno Vasco, s.f.). Este programa, cuyo eje central es la incorporación del testimonio de víctimas de la violencia terrorista y contraterrorista al aula, ofrece la oportunidad de trabajar un tema controvertido, desde los contenidos específicos de las materias relacionadas con las ciencias sociales y los valores sociales y cívicos recogidos en el currículo vasco de Educación Básica¹.

Este programa se ha implementado, al principio de modo experimental, y actualmente integrado como contenido del área de didáctica de las ciencias sociales, en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en la Universidad del País Vasco UPV-EHU (Albas, Ibañez-Etxeberria, Echeberria y Vicent, en prensa; Aranguren e Ibañez-Etxeberria, 2020). Se ha entendido, además del derecho a conocer de la juventud vasca, que nuestro alumnado, como futuros educadores, tendrá responsabilidades educativas en que la situación vivida se interprete desde una visión crítica, y que no se vuelva a repetir. Asimismo, el tema ofrecía la oportunidad de conocer de manera práctica cómo se puede trabajar un tema controvertido en el aula.

Pero no vivimos solos, y en este mundo interconectado, somos conscientes de que la problemática del tratamiento en las aulas de la violencia de motivación política ejercida y/o soportada sobre parte o la totalidad de la población, es un hecho global, complejo y poliédrico, que afecta a más conjuntos de ciudadanos/as, y que se extiende por todo el mundo. Por ello, dentro del marco del Proyecto de Innovación Educativa *Memoria y convivencia*, en este trabajo planteamos la necesidad de conocer el tratamiento que se ha dado a dicho fenómeno, y conocer otras experiencias e implementaciones educativas que hayan arrojado luz a este tema. Para lo cual, planteamos el análisis de la literatura científica que, desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y/o la educación para la ciudadanía, haya tratado y comunicado las acciones educativas

¹Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016). <https://www.euskadi.eus/decretos-curriculares-de-la-capv/web01-a3hbhezi/es/>

realizadas en torno a problemas controvertidos de motivación política, y más en concreto, a aquellos relacionados con conflictos de origen político que han derivado en violencia armada continuada. Para ello, y siguiendo la línea marcada por otros estudios recientes desarrollados desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales (Calaf, Gutiérrez Berciano y Suárez Suárez, 2020; Fontal e Ibañez-Etxebarria, 2017; Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019), se va a proceder a la realización de un estudio bibliométrico, cuyo objetivo específico es identificar en la literatura del área, a través del análisis de la producción bibliográfica recogida durante los últimos 25 años en la colección principal de *Web of Science* (WOS), las temáticas y respuestas que se han dado desde la educación al tratamiento de esa huella de violencia en las sociedades que la han padecido.

3. Método

Este es un estudio exploratorio de tipo descriptivo en base a categorías. Se ha realizado sobre análisis de textos (títulos, palabras clave y resúmenes) y sobre los datos estadísticos de frecuencias y porcentajes proporcionados por las herramientas internas de tipo cuantitativo que ofrece WOS.

Como universo en el que realizar nuestra investigación y obtener una muestra representativa de publicaciones de trabajos científicos, se ha optado por limitar la herramienta de búsqueda a la colección principal (*Core Collection*) de WOS. Las razones que nos han llevado a la elección de esta base de datos son: los indicios de calidad que presentan los artículos que recoge, la amplitud de la misma, su carácter internacional, la duplicidad inter-bases y las ya citadas herramientas que ofrece para conocer algunos datos estadísticos en torno a la selección de publicaciones realizada.

Así, entre los meses de noviembre de 2019 y enero 2020, se ha rastreado la base de datos en busca de las publicaciones que, durante los últimos 25 años (entre 1995 y 2019), hayan tratado el tema que nos interesa. Para dar con ellas, se han definido una serie de términos de búsqueda, los cuales se han aplicado al título, resumen y palabras clave (propuestas por el/la autor/a y *keywords plus* que ofrece la propia herramienta). Dado que las revistas recogidas en WOS cuentan, independientemente del idioma en que se haya publicado, con el título, el resumen y las palabras clave en inglés, éste ha sido el único idioma utilizado para la localización de trabajos.

Siguiendo el método OEPE (Fontal, 2016), una vez realizada la búsqueda, se ha llevado a cabo un proceso de inclusión y exclusión buscando inventariar únicamente aquellos casos susceptibles de ser analizados.

3.1. Definición de los términos de búsqueda

Para la elección de los términos de búsqueda se ha partido de los tesauros ERIC y UNESCO. A través de los mismos, se ha ido conformando un listado, partiendo de unos primeros términos de referencia a partir de los cuales se ha ido derivando a otros secundarios. Estos términos se han diferenciados en dos bloques. El primero de ellos hace referencia a los ámbitos curriculares desde los que se desarrolla el análisis: didáctica de las ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Los segundos están relacionados con la temática concreta que se pretende analizar desde los

campos anteriores, habiéndose buscado tanto conceptos que puedan tener vinculación con el conflicto armado como con la superación del mismo.

Tras la búsqueda en los tesauros, se ha procedido a la elaboración del listado definitivo a emplear (Tabla 1). En la toma de decisiones, se han priorizado los conceptos propuestos por la UNESCO para aquellas cuestiones más relacionadas con los derechos humanos. Por el contrario, para aquellos de carácter educativo se han considerado los propuestos por ERIC. Por otro lado, se ha procedido a la depuración de algunos sinónimos propuestos por los tesauros que no se correspondían de manera clara con la temática a tratar. También, se han eliminado los términos específicos, seleccionando únicamente el término genérico (por ejemplo: *guerra*), salvo en el caso de los conflictos, entre los que únicamente se ha elegido el término *conflicto armado*.

Tabla 1

Listado de términos de búsqueda a emplear en la localización de publicaciones

		UNESCO	ERIC
Ámbito curricular	Didáctica de las ciencias sociales	<i>Social studies</i>	<i>Social Studies</i>
		<i>Social science(s) education</i>	
		<i>History education</i>	<i>History Instruction</i>
		<i>Humanities education</i> <i>Humanities</i>	Humanities Instruction
	Educación para la ciudadanía	<i>Citizenship education</i> <i>Civic education</i>	<i>Citizenship Education</i>
Ámbito temático	Desde el conflicto	<i>Terrorism</i>	<i>Terrorism</i>
		<i>Torture</i>	
		<i>Violence</i>	<i>Violence</i>
		<i>War</i> <i>Armed conflict</i>	<i>War</i>
			<i>Victims</i>
	Desde la pacificación	<i>Peace education</i>	
		<i>Disarmament education</i>	
<i>Human rights education</i>			

Fuente: elaboración propia.

Cabe especificar, que en el caso de los términos *humanities* y *social studies*, se busca identificar aquellas acepciones vinculadas al sistema educativo.

3.2. Obtención de la muestra

Una vez definido el listado de los términos de búsqueda, se ha procedido a la localización de publicaciones en WOS, para lo cual se han cruzado los términos referidos al ámbito curricular con los referidos a la temática a tratar (Tabla 1).

Para la selección de los casos que conforman la muestra definitiva, se ha aplicado al universo de casos obtenido de la búsqueda (N=339) una serie de criterios de inclusión y exclusión (Tabla 3), los cuales han sido aplicados en el orden que se desglosa a continuación (Tabla 2), obteniendo una muestra final de 128 publicaciones (Anexo I).

Tabla 2

Fases de cribado para la obtención de la muestra final de publicaciones

Fase de cribado	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Criterios empleados	E1 y E2	I1/E3	I2 e I3/E4 y E5
Muestra	N=339	n=261	n=243
		n=128	

Fuente: elaboración propia.

En la primera fase, se han eliminado los resultados que presentaban algún tipo de error técnico en relación a las palabras de búsqueda (E1). Se trata de errores derivados de la presencia de elementos que distorsionan el significado de los conceptos de búsqueda: comas que las deslindan, por ejemplo: “*History, Education*” en lugar de *History Education*; palabras añadidas que cambian el significado del término, por ejemplo: “*social studies of medicine*”; o casos en los que el concepto forma parte de un nombre propio sin aportar nada a la temática a tratar, como “*Join University Council for Social Studies*”. Asimismo, en este primer paso de cribado se han excluido también todos aquellos casos que no cuenta con resumen (E2) y que, por lo tanto, no ofrecen información suficiente para interpretar su contenido y poder pasar el resto de filtros de inclusión y exclusión.

Tabla 3

Criterios de inclusión y exclusión para la obtención de la muestra final

Fase	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
1		<p>E1: Las palabras clave de búsqueda no son lo que se esperaba, cuentan con otro significado o forman parte de un nombre propio.</p> <p>E2: No cuenta con <i>abstract</i>, por lo que no ofrece información suficiente para poder pasar los filtros de inclusión y exclusión.</p>
2	I1-Condición indispensable: Tener alguna vinculación con la didáctica de las ciencias sociales o la educación para la ciudadanía.	E3: No se cumple el criterio indispensable de inclusión I1. Es decir, no tiene vinculación alguna con la didáctica de las ciencias sociales o la educación para la ciudadanía.

3	I2: Se cita un conflicto armado de motivación política alargado en el tiempo.	E4: Disertaciones en las que se cita un conflicto armado de motivación política alargado en el tiempo, pero de manera genérica o anecdótica.
	I3: No se cita ningún conflicto, pero se puede interpretar un contexto en el que ha existido un clima de violencia armada continuada de motivación política.	E5: No se identifica un contexto en el que ha existido un clima de violencia armada continuada de motivación política.

Fuente: elaboración propia.

Una vez completada esa primera criba, se ha procedido a la lectura y análisis detenido de los casos restantes. En esta segunda fase, se han descartado aquellos casos que no cumplen la condición indispensable (I1) de estar relacionados con la didáctica de las ciencias sociales o la educación para la ciudadanía (E3). Entre ellos, se han encontrado propuestas en las que se citaban los *social studies* pero no desde un punto de vista educativo; o publicaciones en las que los términos se citan de manera anecdótica.

En la tercera y última fase, se han excluido los casos que, si bien citan conflictos armados, únicamente se refieren a ellos de manera genérica, por ejemplo, disertando sobre el concepto *guerra*; o anecdótica, muchas veces como hito temporal a partir del cual se da un cambio (E4). Esto ha ocurrido en varias ocasiones, por ejemplo, al citar las guerras mundiales como revulsivo para el cambio en la educación cívica o enseñanza de la historia. También se han eliminado las publicaciones que, a través de su título, resumen y palabras clave, no se enmarcan en un contexto en el que haya existido un clima de violencia armada continuada de motivación política (E5). Este es el caso, por ejemplo, de una serie de artículos referidos al *bullying*. Por último, se ha empleado el criterio de inclusión I3, manteniendo en la muestra los casos en los que, a pesar de que no se explicita ningún contexto de violencia armada continuada de motivación política, se puede interpretar la existencia del mismo.

3.3. Herramientas de recogida y análisis de datos

Esta investigación combina el análisis estadístico con el análisis de textos. A través de un análisis de frecuencias de las publicaciones que conforman la muestra, se quiere conocer el perfil general de los trabajos que se vienen realizando durante los últimos 25 años en torno al tratamiento educativo de los conflictos armados de motivación política que han perdurado en el tiempo. La combinación de la información obtenida por cada uno de los análisis nos permitirá acercarnos al conocimiento de la situación actual en la que se encuentra la literatura científica, así como identificar las publicaciones, autores principales y/o fuentes de referencia al respecto.

Para el análisis estadístico, se han empleado las herramientas *informe de citas e análisis de resultados* que ofrece WOS. A partir del *informe de citas* se puede conocer el índice h y el n.º de citas recibidas por la muestra y por cada una de las referencias; n.º de citas por año de la totalidad de la muestra; o n.º de publicaciones que citan los trabajos de la muestra. A través del *análisis de resultados* se han obtenido frecuencias para las siguientes variables: autores y país al que se adscriben; títulos de las revistas (*sources*), colecciones de libros y congresos (*meeting*) en

los que se han presentado; año e idioma de publicación; y áreas de investigación en la que se enmarcan.

Para el análisis de texto, se ha realizado una lectura pormenorizada de una serie de datos que WOS ofrece para cada publicación. La de carácter más general es aquella que recoge si cuenta con acceso abierto o no. Mientras que aquellas a través de las que se quieren conocer cuestiones más relacionadas con la temática que queremos abordar son: título, *abstract*, palabras clave del autor y *keywords plus*. La información recibida a través de éstas se ha recogido en una serie de variables predefinidas, en las que, en los casos que corresponde, se han creado una serie de categorías de respuesta (Tabla 4).

La información referida a los criterios de inclusión y exclusión, así como aquella referida al análisis cualitativo, se ha recogido a través del programa Excel 2016, con el cual se han obtenido las frecuencias para cada variable que cuenta con categorías.

En el caso del análisis estadístico realizado a través de las herramientas que ofrece WOS, hay casos en los que existe más de una posibilidad de respuesta, por lo que, en ocasiones, los resultados dan un número mayor a la muestra. Por contra, al categorizar los datos derivados del análisis textual, se ha creado la opción de respuesta *multicategoría* en los casos en los que se recoge más de una categoría. Si bien se han tenido en cuenta como una categoría aparte, se ha revisado la información recogida, aportando datos en los casos más relevantes. Esto se ha realizado en la mayoría de variables, buscando información más pormenorizada a través de la lectura del *abstract*.

Tabla 4
Categorización de las variables de creación propia

Categorías		
Ámbito curricular desde el que se aborda	Didáctica de las ciencias sociales	
	Educación para la ciudadanía	
	Ambas	
Lugar donde se desarrolla la experiencia	Respuesta abierta	
¿Se ha realizado alguna investigación? Respuesta: No/Sí	Tipo de investigación	Cuantitativa Cualitativa Mixta
	Estrategia/Técnicas de investigación	Respuesta abierta
¿Se presenta alguna propuesta educativa? Respuesta: No/Sí	Tipo de propuesta educativa	Política educativa Programa Material Proyecto/experiencia Multicategoría
	Etapa educativa	Educación Infantil

¿Se enmarca en la educación formal? Respuesta: No/Sí		Educación Primaria		
		Educación Secundaria		
		Educación Superior		
		Multicategoría		
¿Se explicita algún conflicto armado concreto? Respuesta: No/Sí	Nombre del conflicto	Respuesta abierta		
	Territorio en el que ocurre	Respuesta abierta		
	Año en el que finaliza	Respuesta abierta		
	Periodo en el que finaliza	Hace más de 100 años	No cuenta con supervivientes	} Cuenta con supervivientes
		Hace 50-100 años		
		Hace 25-50 años		
		Últimos 25 años		
	Sigue vigente			
	Multicategoría			
	Tipo de conflicto armado	Conflicto universal Conflicto entre países Guerra Civil Terrorismo yihadista Grupos armados Represión contra minorías Conflicto colonial, post-colonial Multicategoría		

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Si comenzamos por la autoría de las publicaciones, Waghid (2009 y con Davids, 2015 y 2016) y Yemini (con Dvir, Bonshtein y Natur, 2018; Goren 2016; Goren y Maxwell, 2019), son los investigadores que cuentan con un mayor número de publicaciones (n=3), trabajando cuestiones referidas a Sudáfrica e Israel respectivamente. Otros/as 10 autores/as, a saber, Akar (2016; y con Albretch 2017), Baliqi (2017; 2018), Bellino (2015; 2016), Davids, Elwick (con Jerome, 2019; Lee, 2019), Emerson (2018a y b), Goren, Guerra-Sua (2019; y con Bickmore y Kaderi, 2017), Philippou (2009; y con Theodorou, 2019) y Skaras (2019; y con Breidlid, 2016) cuentan con 2 publicaciones cada uno/a, repitiendo temática (guerras civiles del Líbano, Kosovo, Guatemala y Sudan del Sur; conflictos sociales en Pakistán; conflicto colombiano y árabe-israelí; prevención del terrorismo en Reino Unido; e identidad chipriota). El resto presentan una única publicación en la muestra. Sin embargo, cabe decir que algunos/as de éstos/as, como Nygren (con Jonhsrud, 2018), Bickmore, Finkel (con Horowitz y Rojo-Mendoza, 2012), Rubin (2016) o Sen (2019), contaban con otros artículos sobre educación para la ciudadanía eliminados en la tercera fase de cribado, por no hacer referencia directa a propuestas vinculadas a un conflicto armado de motivación política concreto.

En cuanto a los medios de difusión, las publicaciones no presentan unos canales principales claros, no habiendo una preponderancia, ya que ninguna revista supera el 4% de la producción. En esta dispersión, destacan las recogidas en la Tabla 5.

Tabla 5
Principales revistas en las que se ha publicado

Nombre de la revista	N	%
<i>Education Citizenship and Social Justice</i>	5	3,9
<i>Compare a Journal of Comparative and International Education</i>	4	3,1
<i>Journal of Peace Education</i>	4	3,1
<i>British Journal of Educational Studies</i>	3	2,3
<i>Comparative Education</i>	3	2,3
<i>Education as Change</i>	3	2,3
<i>Journal of Curriculum Studies</i>	3	2,3

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de WOS.

Solo se citan 5 aportaciones a congresos relevantes y cada uno cuenta con una aportación, por lo que no se ha detectado ningún foro referente. Lo mismo ocurre con las colecciones de libros, ya que encontramos 2 trabajos recogidos en la misma colección, pero son capítulos de un mismo libro.

En relación a las áreas de investigación, la mayoría de trabajos, con mucha diferencia, se recogen bajo la categoría de *educación e investigación educativa*, aunque también en otras áreas de ciencias sociales (Tabla 6), pudiendo, en ocasiones, combinarse más de una categoría.

Tabla 6
Principales áreas de investigación en las que se engloban las publicaciones

Áreas de investigación	N	%
<i>Education Educational Research</i>	79	61,7
<i>Government Law</i>	15	11,7
<i>History</i>	14	10,9
<i>International Relations</i>	6	4,7
<i>Area Studies</i>	5	3,9
<i>Ethnic Studies</i>	4	3,1
<i>Social Sciences Other Topics</i>	4	3,1
<i>Religion</i>	3	2,3
<i>Sociology</i>	3	2,3

<i>Arts Humanities Other Topics</i>	2	1,6
<i>Cultural Studies</i>	2	1,6
<i>Social Work</i>	2	1,6

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de WOS.

En cuanto al idioma de publicación, la mayoría de los trabajos (n=105; 82%) han sido publicados en inglés, seguido muy de lejos por aquellas publicaciones en español (n=17; 13,9%). También se encuentran 2 en francés (1,6%) y otras 2 en turco (1,6%); otra en afrikáans (0,8%) y una última en portugués (0,8%).

Estos datos se relacionan con la procedencia de los/las autores/as. Como se puede ver en el Figura 1, el mayor número de publicaciones se ha realizado por personal adscrito a instituciones de Estados Unidos; seguido de Inglaterra; Colombia y España; y en menor medida, Israel; Sudáfrica; Canadá; Australia, Alemania y Suecia; Chipre, Líbano, China, Corea del Sur y Turquía. Otros países que presentan autoría son Chile, Indonesia, Irlanda, Kosovo, Irlanda, Noruega y Nueva Zelanda, que cuentan con 2 publicaciones; y otra serie de lugares mínimamente representados como Argentina, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Brasil, Costa Rica, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Irán, Irak, Japón, Kenia, México, Irlanda del Norte, Perú, Portugal, Escocia, Suiza, Taiwán o Tanzania.



Figura 1. Principales frecuencias de publicación según los países a los que se adscriben los/las autores/as. Fuente: WOS.

En referencia al análisis interpretativo de los títulos, palabras clave y *abstracts* a través de las categorías establecidas, si comenzamos por el análisis del ámbito curricular desde el que se abordan los conflictos, vemos que la educación para la ciudadanía es el principal. En 42 publicaciones (32,8%) se hace referencia exclusiva a esta área, mientras que el 50% (n=64) de ellas lo hace tanto desde la didáctica de las ciencias sociales como desde la educación para la ciudadanía. Por último, un 17,2% (n=22) se enmarca únicamente en la didáctica de las ciencias sociales.

Respecto a la naturaleza de los trabajos, si bien con la información que ofrece el resumen de las publicaciones ésta no siempre se puede conocer con exactitud, en 108 de los casos (84,4%) puede identificarse con seguridad que se trata de investigaciones, en la mayoría de los casos de carácter cualitativo. El resto, no ofrece información suficiente como para poder conocer si se ha realizado una investigación o no. Algunas de las publicaciones parecen tratarse de revisiones bibliográficas o ensayos, y otras describen propuestas educativas, de las cuales en 2 se dice que se han evaluado, pero sin ofrecer información suficiente como para ser consideradas investigación.

En cuanto a esas investigaciones identificadas, los trabajos de corte cualitativo son predominantes. Entre los 108 casos, el 58,3% (n=63) declara explícitamente que se trata de una investigación cualitativa, o se interpreta sin dificultad por el tipo de estrategias (estudio de casos; investigación-acción, de tipo etnográfico) o técnicas de investigación declaradas (técnicas documentales, entrevistas, grupos de discusión). En 9 casos (7%) se describe únicamente el uso de cuestionarios, por lo que han sido consideradas investigaciones de corte cuantitativo. El resto de las publicaciones (n=36; 33,3%) no ofrecen detalles que permitan categorizar el tipo de investigación desarrollada, aunque en 5 casos podría tratarse de investigaciones de carácter mixto, ya que se citan técnicas tanto cualitativas como cuantitativas.

De la muestra total, el 66,4% (n=85) hace alusión a algún tipo de propuesta educativa (Tabla 7). Entre ellos, hay una mayor presencia de proyectos o experiencias educativas como intervenciones en aula, visitas a memoriales, aplicación de metodologías innovadoras y otro tipo de propuestas. También se ha escrito en torno a materiales educativos, siendo el análisis de libros de texto un tema recurrente en la investigación (n=15), si bien pueden también encontrarse propuestas para la utilización de *serious games*, unidades didácticas, películas o revistas, entre otras. En tercer lugar, se encuentran una serie de programas educativos específicos, impulsados por universidades, escuelas, instituciones, asociaciones y museos y que, por lo general, parten de objetivos preventivos o de pacificación. Las políticas educativas impulsadas por los gobiernos ocupan el cuarto lugar, siendo en su seno el análisis curricular (n=6) el ámbito que despierta un mayor interés. Finalmente, encontramos una serie de trabajos que realizan o analizan distintos tipos de propuestas al mismo tiempo, muchos en relación al currículum y los libros de texto.

Tabla 7

Frecuencias para el tipo de propuesta educativa a la que se hace alusión

	N	%
Proyecto/experiencia educativa	31	36,5
Material educativo	20	23,6
Programa educativo	17	20
Política educativa	10	11,7
Varios tipos de propuestas	7	8,2
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

Existe entre los estudios cierta tendencia a realizar revisiones de la historia oficial enseñada, sea mediante el análisis del currículo oficial o de las narrativas de los libros de texto. En las investigaciones desarrolladas se detecta un llamamiento a la reflexión en torno a la repercusión que tienen los discursos planteados en la formación de la ciudadanía. Igualmente, se evidencia una crítica al tipo de discurso que se ha venido ofreciendo, detectando una serie de limitaciones de cara a una futura convivencia en paz y bajo el marco de los derechos humanos. En concreto, varios estudios concluyen que la educación para la ciudadanía se ha utilizado para unificar a la población alrededor de un régimen o una nación. Como caso contrario, el artículo 101 (Anexo I) señala a Sudáfrica como un referente a seguir en estas cuestiones. De manera paralela, podemos encontrar algunas críticas a programas actuales, como los impulsados en el Reino Unido de cara a combatir el terrorismo.

En cuanto a los contextos de enseñanza-aprendizaje, un 84,4 % (n=108) de la muestra puede vincularse a la educación formal, bien porque las investigaciones se refieren a este contexto, bien porque presentan alguna propuesta o experiencia desarrollada en este ámbito. En 58 casos se puede conocer la etapa a la que se adscriben. Un 27,6% (n=16) de estos casos se sitúa en la *multicategoría*: en 1 se cita la educación básica y superior; y en 15 la educación básica, sin especificar más. Pero sabemos que los conflictos a los que nos referimos se trabajan principalmente en Educación Secundaria, que cuenta con un 46,6% (n=27) de casos de entre los 58 declarados, seguido de lejos por la Educación Superior (n=9; 15,5%) y la Educación Primaria (n=6; 10,3%).

Si atendemos al conflicto tratado, vemos que un 70,3 % (n=90) de los estudios menciona algún conflicto armado de manera explícita. El restante 29,7 % de los casos (n=38) no explicitan el conflicto de modo directo, aunque se puede adivinar. En lo que se refiere al tipo de conflicto abordado, encontramos una casuística abundante (Tabla 8).

Tabla 8
Frecuencias para el tipo de conflicto armado

	N	%
Guerra civil	25	19,5
Represión contra minorías	25	19,5
Grupos armados	21	16,4
Conflicto universal	17	13,3
Terrorismo yihadista	13	10,2
Conflictos entre países	12	9,4
Multicategoría	9	7
Conflicto colonial / post-colonial	6	4,7
Total	128	100

Fuente: elaboración propia.

Hay una serie de estudios proyectados sobre varios conflictos a la vez o que hacen referencia a los conflictos y guerras a modo global. Entre los que se presentan de manera diferenciada, las guerras civiles son el tipo de conflicto más citado: guerras del Líbano, Guerra de los Balcanes, diferentes guerras civiles en África, de Guatemala, Sri Lanka, España, etc. También constituyen un número importante los casos en los que se trata la represión contra minorías. Aparecen en el seno de esta tipología conflictos asociados a minorías nacionales, como la kurda; a grupos raciales, como el caso del movimiento por los derechos civiles de Estados Unidos o el Apartheid de Sudáfrica; y también casos de violencia de Estado contra minorías ideológicas, como la derivada de las dictaduras de Brasil, Chile o Argentina. A los dos tipos anteriores, les siguen los conflictos en los que intervienen grupos armados. El protagonismo en esta tipología es acaparado por el conflicto colombiano, aunque también están presentes otras vivencias marcadas por el terrorismo en Irlanda del Norte, País Vasco o Perú. Por su parte, entre los conflictos entre diferentes naciones, el más reseñable es el árabe-israelí. En menor medida se hallan los conflictos coloniales o post-coloniales de Papúa Nueva Guinea, algunas regiones de China o países de América.

Pero además de los conflictos localizados en un territorio concreto, también están presentes los conflictos armados que pueden ser considerados de carácter universal, como son las dos guerras mundiales y la Guerra Fría; o el terrorismo yihadista. En el caso de la Guerra Fría y las guerras mundiales, además de presentar propuestas para trabajarlas en el aula ($n=6$), muchos trabajos se centran en analizar cómo han sido representadas en la enseñanza de la historia ($n=11$), mostrando en algún caso la repercusión que tuvieron en la formación ciudadana o enseñanza de la historia. Entre las publicaciones referidas al terrorismo yihadista destacan las 5 aportaciones que analizan programas preventivos llevados a cabo en el Reino Unido.

Un 20,3% ($n=26$) de los casos no se pueden relacionar con un lugar concreto: bien porque se tratan de manera generalizada sin especificar ningún conflicto en concreto; por tratarse de conflictos de carácter universal; o porque son casos recogidos como *multicategoría*, entre los que se citan lugares como Alemania, País Vasco, Irlanda, Argentina o Vietnam. De entre el resto (Tabla 9), el conflicto colombiano ocupa gran parte de las publicaciones, aunque también tienen una presencia notable los conflictos que repercuten a Estados Unidos (sus guerras civiles, el racismo o el terrorismo yihadista). En menor medida, se hallan el Apartheid en Sudáfrica, el terrorismo en Reino Unido, el conflicto de Oriente Medio o las guerras civiles del Líbano.

Tabla 9

Frecuencias para los territorios en los que se dan los conflictos

N	%	Territorios del conflicto
14	10,9	Colombia
10	7,8	Estados Unidos
6	4,7	Israel y Sudáfrica
5	3,9	Reino Unido
4	3,1	Líbano
3	2,3	Chipre, España, Guatemala, Irlanda y Pakistán

2	1,6	Canadá, Chile, China, Holanda, Indonesia, Kosovo, Liberia y Turquía
1	0,8	Alemania, Australia, Bosnia, Brasil, Corea, Costa de Marfil, Estonia, Finlandia, Francia, Irak, Italia, Kenia, Kurdistán, Laos, Nueva Zelanda, Papúa Nueva Guinea, Perú, Polonia, Sri Lanka, Sudán, Sudán del Sur, Suiza, Taiwán, Tanzania, Uganda y Vietnam

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la datación de los conflictos (Tabla 10), predomina con el 84,4% (n=108), los que aún cuentan con supervivientes, frente a los que sucedieron hace más de 100 años (Conquista de América, I Guerra Mundial y guerras civiles estadounidenses). Entre los primeros, destacan los conflictos que siguen hoy en día vigentes, como el terrorismo yihadista o el conflicto árabe-israelí; seguidos de los que han finalizado en los últimos 25 años, caso de Colombia. Tras ellos, figuran los conflictos que finalizaron entre hace 25 y 50 años, entre los que encontramos el Apartheid sudafricano o la Guerra Fría. Por último, se localizan los que terminaron entre hace 50 y 100 años, con gran repercusión de la II Guerra mundial y el Holocausto. Existe además un grupo de estudios clasificados como multicategoría que no puede encajarse en esta gradación, porque en su seno se abordan distintos conflictos de diferentes periodos.

Tabla 10
Frecuencias para los periodos de finalización de los conflictos

		N	%
Anterior a 1920	Hace más de 100 años (antes de 1919)	10	7,8
Posterior a 1920	Hace entre 100-50 años (1920-1969)	17	13,3
	Hace entre 50-25 años (1970-1994)	18	14,1
	Últimos 25 años (entre 1995-2020)	36	28,1
	Vigente	37	28,9
Multicategoría		10	7,8
Total		128	100

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de publicaciones hacen referencia a cuestiones referidas al conflicto en sí, frente a aquellos que hacen referencia a términos educativos vinculados a la paz y la convivencia (Tabla 11). *Guerra* es el término de búsqueda más utilizado, seguido de *violencia* aunque, en este último caso, no siempre se hace referencia a violencia armada. Por el contrario, el término *conflicto armado* solo se utiliza para hacer referencia a lo sucedido en el Líbano (n=2) y en Colombia (n=6).

El término *terrorismo*, es algo menos utilizado. Se encuentra también como *contraterrorismo* (n=6) y se asocia al radicalismo y el extremismo (n=7). En los casos en los que la información existente permite identificar el tipo de terrorismo, siempre se refiere al yihadista (n=7) y, la mayoría de propuestas (n=7), se abordan desde la prevención del mismo.

Por su parte, salvo en el caso de las publicaciones sobre Alemania (n=1), Sudáfrica (n=1) y Bali (n=1), el término *víctimas* se utiliza en contextos de habla hispana: Colombia (n=3), Chile (n=2) y España (n=2). En Sudáfrica se refiere a las víctimas del Apartheid y en la publicación referida a Bali se asocia a un acto terrorista. En el caso del País Vasco, si bien no se cita, sabemos que también ha existido el terrorismo. El resto de publicaciones en las que aparece se encuadran en contextos donde se ha vivido una dictadura. Un último caso no especifica ningún conflicto concreto.

El término *tortura* no se ha encontrado, al igual que *educación para el desarme*.

Educación para la paz es algo más citado que *educación para los derechos humanos*. En ambos casos, no son pocos los casos en los que las publicaciones se han localizado exclusivamente a través de *educación para la paz* (n=10) o *educación para los derechos humanos* (n=9), sin referencias a ningún otro término de búsqueda. Por otro lado, aunque ambos se emplean para referirse a contextos diversos, la *educación para la paz* es citada en 5 trabajos que abordan la cuestión colombiana y en otros 3 referidos a Israel.

Tabla 11

N.º de publicaciones que contienen los términos de búsqueda referidos a la temática a tratar

Término de búsqueda	N	%	Artículos (listado en anexo I)
<i>Terrorism</i>	12	9,4	5,15, 27, 57, 67, 74, 79, 94, 107, 115, 118, 122
<i>Torture</i>	0	0	
<i>Violence</i>	36	28,1	10, 11-16, 19, 22, 24, 28-31, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 56, 58, 61, 66, 80, 83, 84, 97, 99, 102, 111, 114, 124
<i>War</i>	60	46,88	4, 6, 7, 10-13, 17, 20, 21, 23, 26, 28, 33, 39, 41, 44, 45, 47, 48, 51, 53-55, 58, 59, 62-65, 68, 70, 72, 73, 75, 78, 80, 85-87, 89, 90, 93, 95, 96, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 117, 119-121, 125-127
<i>Armed conflict</i>	8	6,25	1-3, 43, 69, 81, 85, 98
<i>Victims</i>	11	8,6	33, 40, 42, 43, 71, 77, 81, 92, 110, 115, 116
<i>Peace education</i>	15	11,7	13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 39, 49, 50, 52, 60, 88, 91, 115
<i>Disarmament education</i>	0	0	
<i>Human rights education</i>	12	9,4	8, 9, 35, 46, 47, 76, 82, 100, 101, 104, 123, 128

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *informe de citas* que ofrece WOS, vemos que, a nivel global, entre las 128 publicaciones que conforman la muestra, se obtiene un índice h de 14. Entre todos los trabajos, se han recibido 583 citas en la colección principal de WOS (535 eliminando autocitas), realizadas en 503 trabajos, 475 de los cuales no forman parte de la muestra. 57 (44,5%) de las publicaciones no han sido citadas, y 32 (25%) no sobrepasan las 2 menciones. Por tanto, vemos que la mayoría de citas recibidas se concentran en las 12 (9,3%) publicaciones que ostentan más de 15 (Publicaciones 11, 19, 49, 71, 85, 88, 91, 94, 113, 114, 118 y 125), especialmente, entre los artículos 19 (71 citas) y 125 (68 citas), escritos respectivamente por Brown y Brown (2010) y Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan (2007). Los otros 10 trabajos no superan las 25 citas.

En cuanto al acceso, solo el 26,6% (n=34) de los trabajos cuenta con acceso libre, sin existir relación con el número de citas recibidas, puesto que entre los 12 trabajos con más referencias solamente 2 de ellos se encuentran bajo acceso libre y no son los que más citas reciben.

Tampoco la antigüedad de los trabajos se relaciona con las citas recibidas, dado que 6 de los artículos más citados fueron publicados entre los años 2014 y 2016 y, los restantes 6 entre 2008 y 2010. En los últimos tres años, no existen publicaciones con más de 15 citas, pero, por el contrario, resulta representativo que la mayoría de citas (n=391) se reciban en publicaciones que han visto la luz a partir de 2017 (Figura 2), momento en el que comienza a publicarse de manera más notable sobre el tema (Figura 3).

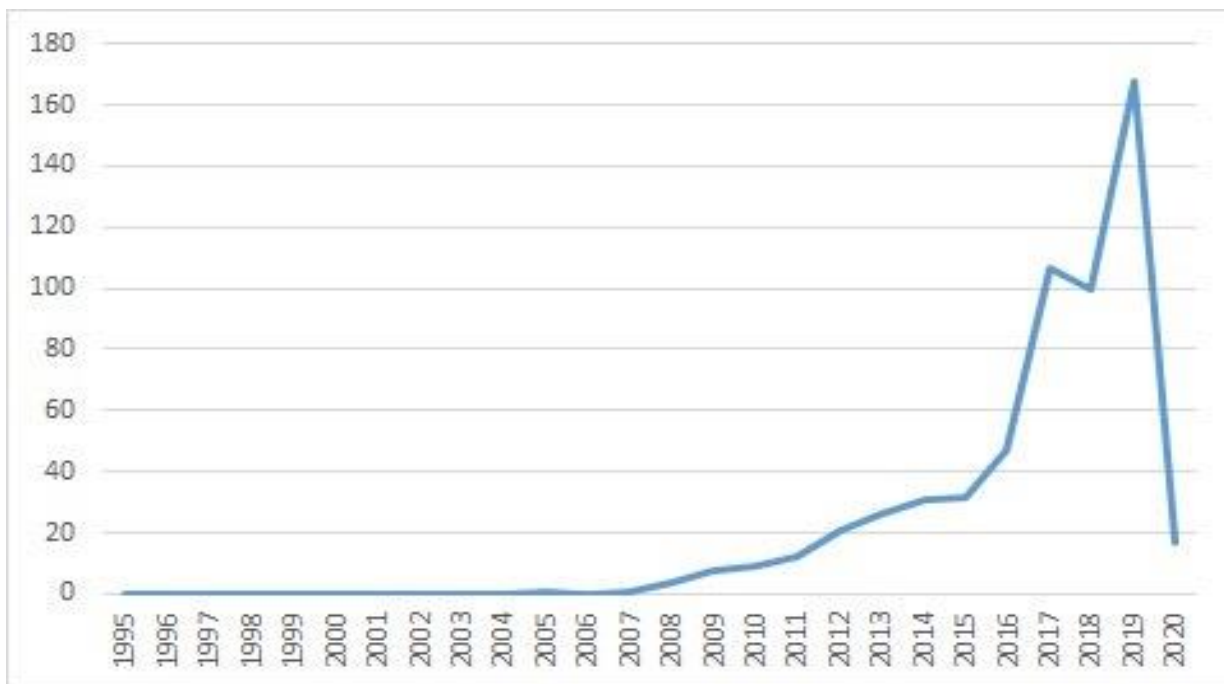


Figura 2. Citas recibidas cada año por la muestra. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de WOS.

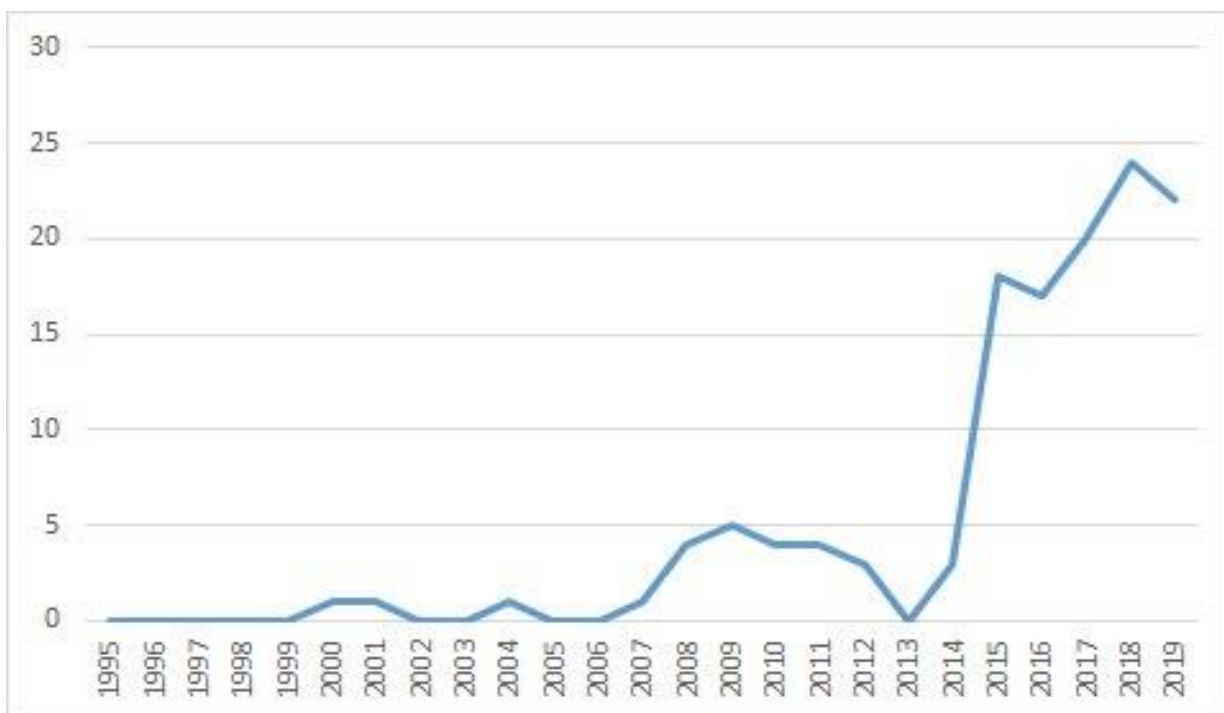


Figura 3. Años de publicación de los trabajos de la muestra. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de WOS.

4. Desarrollo y discusión

Como señalan diversos/as autores/as (Rubin y Cervinkova, 2019; Toledo Jofré et al., 2015) el tratamiento de temas controvertidos desde un punto de vista educativo no resulta sencillo. Probablemente por eso el, a nuestro entender, reducido número de publicaciones que conforman la muestra, indica que se trata de un tema poco tratado en la literatura científica, aunque se infiere que desde el año 2015 va tomando mayor fuerza, en consonancia con las reivindicaciones

que desde la didáctica de las ciencias sociales se están haciendo para empezar a trabajar estas cuestiones (Jiménez Martínez y Felices de la Fuente, 2018; López Facal y Santidrián, 2011). Probablemente también tenga algo que ver: por un lado, la cada vez mayor exigencia, también en el área de didáctica de las ciencias sociales, de publicar en bases de datos como WOS; y por otro, como ha ocurrido en otras subáreas, la incorporación a WOS Core Collection de *Emerging Science Citation Index-ESCI* (Fontal e Ibañez-Extreberria, 2017). A los citados factores se asocia el que la mayoría de citas detectadas en la muestra se hayan realizado a partir de 2017, ya que, cuanto más se escribe sobre el tema, más referencias se realizan.

De todas formas, el índice h (14) de la muestra es moderado, y son pocos los trabajos que cuentan con un número reseñable de citas, existiendo únicamente dos artículos que pueden ser considerados referentes; Brown y Brown (2010) y Wineburg *et al.* (2007). También, las autocitas dentro de la muestra son escasas. Del mismo modo, no se identifican autores/as o equipos que trabajen de manera sistematizada sobre el tema. Esto lleva a pensar que, cuando se abordan los conflictos armados de motivación política de larga duración desde la didáctica de las ciencias sociales o educación para la ciudadanía, generalmente se hace de manera cuasi-personal y aislada, sin engarzarlos suficientemente con trabajos previos que puedan ser de utilidad, y sin responder a programas de investigación a medio-largo plazo. Aun así, a lo largo de las diferentes fases de cribado, se han localizado una serie de autores/as que han trabajado cuestiones en torno a la educación para la ciudadanía (Barton, 2015; Bickmore, Kaderi y Guerra-Sua, 2017; Finkel, Horowitz y Rojo-Mendoza, 2012; Nygren y Jonhsrud, 2018; Rubin, 2016; Sen, 2019), que se encuentran también en la muestra desarrollando experiencias concretas vinculadas a los conflictos armados políticos de larga duración.

Si bien, la falta de publicaciones en plataformas de acceso libre podría suponer un problema a la hora de acceder a los trabajos ya existentes, no parece que está sea la razón para que no se tengan en cuenta, ya que los datos no indican que exista relación entre estas dos variables. En cualquier caso, de cara a futuro, parece interesante considerar la publicación en revistas de acceso libre, en cuanto que se estaría aportando información interesante de cara a la mejora de la convivencia en distintas sociedades. Si hablamos de educación para la ciudadanía y ésta reivindica la participación ciudadana, quizás deberíamos de predicar con el ejemplo y ofrecer a la sociedad nuestros estudios, así como intentar trabajar más en red.

Al igual que se ha visto en otros estudios bibliométricos vinculados a la didáctica de las ciencias sociales (Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019), el tipo de trabajos publicados constituyen en su gran mayoría investigaciones, especialmente asociadas a la evaluación de proyectos o intervenciones didácticas de distinto tipo. Un dato nada extraño si consideramos que se ha trabajado con una base de datos especializada en investigación. Sin embargo, llama más la atención que en WOS predomine la investigación de corte cualitativo (Bellino, 2016; Bermúdez y Argumero, 2018; Seixas, Peck y Poyntz, 2011; Stoddard, 2009), lo que seguramente sea un síntoma de la necesidad de realizar este tipo de investigaciones en el campo educativo, así como de su cada vez mayor reconocimiento.

La vinculación de los trabajos al campo de la educación es clara, tanto por su enfoque como por las revistas elegidas para su publicación. A grandes rasgos, su proyección se limita a la educación formal (Arias Ferrer, Egea Vivancos, Sánchez Ibañez, Domínguez Castillo, García Crespo y Miralles Martínez, 2019; Brown y Brown, 2016; del Pozo Serrano, 2016; Waldron y Oberman,

2016), pero podría ser interesante ampliarla a otros ámbitos informales, como los memoriales u otros espacios de presentación del patrimonio. No en vano, este tipo de lugares ofrecen un componente emocional interesante para trabajar temáticas conflictivas y traumáticas. Paralelamente, la mayoría de los estudios analizados se asocian a la educación básica, en tanto que es la encargada de impulsar la competencia cívica (Eurydice, 2012). Es la etapa de secundaria la que mayor presencia tiene en la literatura, probablemente, porque los temas tratados requieren de cierta madurez para su comprensión. Aun así, consideramos que puede ser interesante trabajarlos desde etapas más tempranas, sobre todo desde un punto de vista emocional y en lugares donde el conflicto está aún vigente. Aprender a lidiar con los conflictos desde pequeños/as puede favorecer las actitudes de respeto hacia los demás, así como la interpretación crítica de la realidad.

La educación para la ciudadanía es el ámbito curricular desde el que se abordan los conflictos armados de carácter político de larga duración, pero la didáctica de las ciencias sociales y, en concreto de la historia, está también muy presente, lo cual no sorprende en cuanto que la ciudadanía y valores éticos son uno de los campos de investigación identificados en la didáctica de las ciencias sociales (Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019). Durante la fase de cribado de la muestra, se ha constatado que una de las consecuencias de los conflictos armados –caso, por ejemplo, de las guerras mundiales–, es que suelen suponer un hito temporal a partir del cual la educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales son reformuladas. Ambos campos educativos son delicados y exigen prestar atención al modo en el que se abordan en las aulas. De hecho, varias publicaciones (Darrow, 2008; Sen, 2019) analizan el modo en el que se han tratado dichos campos después de algún conflicto, identificando una serie de limitaciones y concluyendo que pueden ser mal utilizados para unificar a la población en torno a un régimen o una nación. Pese a ello, no podemos dejar de pensar que estos ámbitos educativos constituyen una oportunidad para abordar cuestiones controvertidas (Santisteban Fernández, 2019), en busca de la paz y la convivencia desde el respeto a los derechos humanos, también en el País Vasco (Usón González, 2017). Como señala Banks (2017), este debe de ser un objetivo primordial de la didáctica de las ciencias sociales y, las investigaciones que se están desarrollando, deben seguir dando respuestas entorno al potencial de la educación para la ciudadanía como recurso para asentar la convivencia pacífica en nuestras sociedades democráticas.

En la muestra, el tipo de conflictos con mayor peso son las guerras civiles y la represión contra minorías, seguramente por ser urgente la reconciliación social en dichos lugares, puesto que restaurar la convivencia entre los grupos enfrentados en el pasado es allí más necesario que en otros lugares. Para la primera tipología de conflicto, encontramos abundantes países africanos (Davids y Waghid, 2016; Finkel, Horowitz y Rojo-Mendoza, 2012; Mvukiyehe y Samii, 2017; Skaras, 2019), de los Balcanes (Emkic, 2018), Líbano (Akar y Albrecht, 2017; Baytiyeh, 2017) o Guatemala (Bellino, 2016; Rubin, 2016). La segunda aúna en su seno a varios casos relativos al tratamiento del Apartheid sudafricano (Davids y Waghid, 2016; Russell, Sirota y Ahmed, 2019; Teeger, 2015), el caso chipriota (Zembylas, Charalambous, Charalambous y Lesta, 2016), el paquistaní (Emerson, 2018a y b, Kadiwal y Durrani, 2018), el kurdo (Darweish y Mohammed, 2018) o la minoría afroamericana estadounidense (Brown y Brown, 2010; Nygren y Johnsrud, 2018; Wills, 2019). En el otro extremo, destaca la escasez del tratamiento de conflictos coloniales o postcoloniales (Bermúdez y Argumero, 2018; Keynes, 2019; Tse, 2001), que parecen ser temas

más difíciles de abordar, o quizás también por tratarse de cuestiones que vienen de lejos y estén, en cierta manera, asimiladas.

Es llamativo que los conflictos que más se tratan son aquellos que resultan más cercanos en el tiempo, ya que más de la mitad de los casos se centran en conflictos que, o bien siguen vigentes, o bien han finalizado en los últimos 25 años. Un hecho que volvería a asociarse a la necesidad de utilizar la educación para la ciudadanía como un instrumento de gran utilidad para restablecer la convivencia y el entendimiento entre grupos sociales enfrentados. Pero, antes de que estalle el conflicto armado, también puede utilizarse de manera preventiva, como se ha pretendido en Reino Unido con el terrorismo –aunque los resultados no parecen ser los más deseables (McGhee y Zhang, 2017; Richardson, 2015; Thomas, 2016)–. De hecho, en un momento en el que los discursos de odio parecen extenderse, los temas controvertidos deben de tratarse en el aula.

En cuanto al aspecto geográfico, destaca de manera muy notable el gran peso de las investigaciones realizadas en Colombia, entre las que destacan las de Carrera-Díaz (2018) y Rodríguez, Bautista y Ramírez (2015). No en vano, se trata de un país que está actualmente inmerso en un proceso de reconciliación social y que cuenta con una amplia red de agentes, tanto estatales como asociativos, que promocionan con dinamismo variadas iniciativas en dicha dirección desde el campo de la educación. En contraposición, encontramos lugares como el País Vasco sobre el que solamente se ha localizado el artículo de Etxeberria-Mauleon (2018).

Si nos centramos en la metodología que hemos utilizado para la realización de este estudio, concluimos que el idioma utilizado en las búsquedas es el adecuado, pues la mayoría se ha escrito en inglés y el resto presenta el *abstract* y las palabras clave en ese idioma. Eso permite partir de los tesauros para la elección de los términos de búsqueda, en tanto que unifica los criterios empleados por el personal investigador, aunque ofrece algún error. Es el caso de *social science education*, el cual se emplea en plural *-social sciences education-*. Aun así, si bien se ha identificado algún término no recogido, como *history teaching*, estos han sido casos aislados. Por lo general, consideramos que los términos utilizados han dado buenos resultados, aunque pueden mejorarse.

En cuanto a los términos, parece significativo no haber encontrado ninguna referencia a la tortura. Un dato que relacionamos, partiendo de la idea de que la tortura suele estar muchas veces vinculada a la violencia de Estado silenciada, a dos posibles factores: la falta de datos al respecto o el temor a revisar la historia oficial del lugar en cuestión. En la muestra existe alguna referencia a las dictaduras de España (Delgado Algarra y Estepa Giménez, 2018), Argentina (Suárez, 2008) o Chile (Reyes, Cruz y Aguirre, 2016), de donde cogimos que podría ser interesante incluir el concepto *dictadura* en próximas búsquedas, de cara a localizar más publicaciones que traten la violencia de Estado. Por otro lado, consideramos que el término *violencia* debería de afinarse más, al igual que se ha hecho con *conflicto* al utilizar *conflicto armado*. Algunos de los términos identificados y susceptibles de utilizarse en un futuro son *political violence*, *state violence* o *racial violence*, todas ellas empleadas entre las publicaciones de la muestra.

Por otro lado, nos asaltan dudas respecto al empleo de los términos utilizados vinculados a los procesos educativos de pacificación. Por una parte, *disarmament education* no ha ofrecido ningún resultado. Por otra, varias publicaciones recogidas a través de la *educación para la paz* y *educación para los derechos humanos* han sido excluidas en la 3.ª fase de cribado, por no

corresponder a un contexto en el que existe un conflicto armado de motivación política alargado en el tiempo. Sin embargo, son varios los casos localizados a través del uso exclusivo de estos términos. Por lo tanto, a pesar de que muchas de las publicaciones halladas haciendo uso de estos términos de búsqueda sean susceptibles de ser eliminadas bajo los criterios de exclusión, creemos que en futuros trabajos deberían incluirse. Incluso podrían añadirse otros términos similares como *peacemaking* o *peacebuilding*, dando pie a la localización de un mayor número de experiencias.

Por último, consideramos que este estudio debería de completarse con los resultados obtenidos a través de la base de datos Scopus, en tanto que recoge gran cantidad de publicaciones del área (Fontal e Ibañez-Etxeberria, 2017), destacando un mayor peso entre los artículos españoles referidos a la ciudadanía y valores éticos (Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019).

5. Conclusiones y limitaciones del estudio

El análisis del tratamiento de temas socialmente controvertidos en educación constituye actualmente un campo de presencia aún moderada, pero con una tendencia progresiva al alza. Nuestro estudio ha revelado un variado y poco estructurado panorama internacional, muy amplio en cuanto a países y a enfoques desde los que se abordan escenarios de violencia o post-violencia. No en vano, en la muestra han hecho aparición más de 45 países o regiones afectadas por conflictos de variada naturaleza. Al respecto, Colombia se erige como un referente, dado que es un país en el que llevan varios años desarrollando experiencias y realizando una amplia labor investigadora. Ha quedado patente el mayor interés por abordar aquellos conflictos que aun cuentan con supervivientes y, en especial, los que siguen vigentes o son muy recientes. Así, podemos concluir que trabajar en el aula cuestiones conflictivas cercanas en el tiempo, en las que aún existe debate social, constituye un ámbito respecto al cual la educación tiene una gran responsabilidad, de cara a promover procesos de pacificación o reconciliación.

De ahí que pensemos que, también en el País Vasco, se debe abordar en las aulas el conflicto vivido en las décadas pasadas. Todavía es un tema incipiente y poco trabajado, pero esto no debe suponer un impedimento a la hora de tratarlo (Aranguren e Ibañez-Etxeberria, 2020). El programa *Adi-adian*, a través de la transmisión que ofrece de las memorias asociadas al conflicto vivido, puede resultar una vía enriquecedora de cara a la reconciliación social. Así, consideramos especialmente importante seguir trabajando específicamente con el futuro profesorado para que aprendan a abordar los temas controvertidos en el aula, perdiendo el miedo al papel de acompañante en los debates a promover. En paralelo, parece pertinente sugerir la superación del vacío que el tratamiento de estas cuestiones presenta para las etapas de educación infantil y primaria. Por otro lado, las limitaciones que en nuestro estudio han aflorado sobre el planteamiento que en ocasiones se hace de la enseñanza de la competencia ciudadana, nos llevan a plantear la necesidad de desarrollar investigaciones educativas, evaluaciones de experiencias y programas, como en el caso que nos ocupa.

Para terminar, entendemos que nuestra revisión tiene ciertas limitaciones. Por un lado, porque únicamente se han tenido en cuenta los títulos, palabras clave y resúmenes de las publicaciones, lo cual reduce la información y las posibilidades de interpretación. Por otro, porque la búsqueda se ha realizado exclusivamente a través de la base de datos WOS. Por ello, planteamos como

futuros pasos: la lectura de las publicaciones identificadas en la muestra, así como su ampliación a través de la incorporación de nuevas referencias localizadas en otras bases de datos. Una de ellas debería ser Scopus, pues representa la segunda base de datos de referencia para el campo educativo y con gran peso en la didáctica de las ciencias sociales. Para el caso concreto de España y otros países de habla hispana, podría incorporarse también Dialnet.

Agradecimientos

Este proyecto ha contado con financiación del Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) a través del Proyecto de Innovación Educativa *Memoria y convivencia* (HBP2019-20/102); y del Gobierno Vasco a través del Grupo de Investigación en Arqueología Medieval, Patrimonialización y Paisajes Culturales/Erdi Aroko Arkeologia, Ondaregintza eta Kultur Paisaiak Ikerketa Taldea de la UPV/EHU (IT1193-19) y del Grupo de Investigación *Sociedad Poder y Cultura (XIV-XVIII)* (IT-819-16).

Bibliografía

- Akar, B. (2016). Dialogic pedagogies in educational settings for active citizenship, social cohesion and peacebuilding in Lebanon. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(1), 44-62.
- Akar, B., y Albrecht, M. (2017). Influences of nationalisms on citizenship education: revealing a 'dark side' in Lebanon. *Nations and Nationalism*, 23(3), 547-570.
- Albas, L., Ibañez-Etxeberria, A., Echeberria, B. y Vicent, N. (en prensa). El tratamiento de la violencia en las aulas en el País Vasco. Análisis exploratorio de la implementación del módulo educativo Adi-Adian en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.
- Aranguren, O. e Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Euskal kasuari lotutako motibazio politikoko indarkeriaren trataera Hezkuntzan: Adi-Adian Hezkuntza Modulua Haur Hezkuntza Graduko irakaslegaiengan. En Gamito Gómez, R., Martínez Abajo, J., y Vizcarra Morales, M. T. (Eds.), *XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica* (pp. 219-231). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., Sánchez Ibañez, R., Domínguez Castillo, J., García Crespo, F. J., y Miralles Martínez, P. (2019). Forgotten history or history not taught? The students of Spanish High School and their lack of knowledge about the Civil War. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. doi: [10.5209/RCED.57625](https://doi.org/10.5209/RCED.57625)
- Baliqi, B. (2017). The Aftermath of War Experiences on Kosovo's Generation on the Move - Collective Memory and Ethnic Relations among Young Adults in Kosovo. *Zeitgeschichte*, 44(1), 6-19.
- Baliqi, B. (2018). Contested war remembrance and ethno-political identities in Kosovo. *Nationalities Papers-the Journal of Nationalism and Ethnicity*, 46(3), 471-483.
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377. doi: [10.3102/0013189X17726741](https://doi.org/10.3102/0013189X17726741)
- 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(1), 48-70.

- Baytiyeh, H. (2017). Has the Educational System in Lebanon Contributed to the Growing Sectarian Divisions?. *Education and Urban Society*, 49(5), 546-559.
- Bellino, M. J. (2015). The Risks We Are Willing to Take: Youth Civic Development in "Postwar" Guatemala. *Harvard Educational Review*, 85(4), 537-561.
- Bellino, M. J. (2016). So That We Do Not Fall Again History Education and Citizenship in "Postwar" Guatemala. *Comparative Education Review*, 60(1), 58-79.
- Bermúdez, Á. y Martínez, D. A. (2018). The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, 8, 93-118. doi: [10.6018/pantarei/2018/5](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/5)
- Bickmore, K., Kaderi, A. S., y Guerra-Sua, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and Mexico. *Journal of Peace Education*, 14(3), 282-309.
- Brown, A. L., y Brown, K. D. (2010). Strange Fruit Indeed: Interrogating Contemporary Textbook Representations of Racial Violence Toward African Americans. *Teachers College Record*, 112(1), 31-67.
- Calaf, R., Gutiérrez Berciano, S., y Suárez Suárez, M. Á. (2020). La evaluación en la Educación Patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64. doi: [10.17811/rifie.49.1.2020.55-64](https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64)
- Carrera-Díaz, P. E. (2018). Research for action, action for research with victims of armed conflict in Soacha, Colombia. *Prospectiva*, 25, 163-186.
- Darrow, M. H. (2008). In the land of Joan of Arc: The civic education of girls and the prospect of war in France, 1871-1914. *French Historical Studies*, 31(2), 263-291.
- Darweish, M., y Mohammed, M. A. (2018). History education in schools in Iraqi Kurdistan: representing values of peace and violence. *Journal of Peace Education*, 15(1), 48-75.
- Davids, N., y Waghid, Y. (2015). On speaking to violence in post-apartheid schools. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 55(4), 681-693.
- Davids, N., y Waghid, Y. (2016). Higher education as a pedagogical site for citizenship education. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(1), 34-43.
- de Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: AUPDCS, Díada editora.
- del Pozo Serrano, F. J. (2016). Social School Pedagogy in Colombia: the Model of Universidad Del Norte on School Management and Teaching Training for Citizenship and Peace. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 77-90.
- Delgado Algarra, E. J. y Estepa Giménez, J. (2018). Citizenship and dimensions of memory in the learning of history: analysis of a High School Education case. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.
- Dvir, Y., Yemini, M., Bronshtein, Y. y Natur, N. (2018). International education as a novel entity in a public education system: the establishment of a new public international school in Israel. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 935-953.

- Emerson, A. (2018). The making of the (Il)legitimate citizen: the case of the Pakistan Studies textbook. *Global Change Peace & Security*, 30(3), 295-311.
- Emerson, A. (2018). Educating Pakistan's Daughters: Girls' Citizenship Education and the Reproduction of Cultural Violence in Pakistan. *Studies in Social Justice*, 12(2), 291-309.
- Emkic, E. (2018). Peace Education in Bosnia and Herzegovina. *Reconciliation and Education in Bosnia and Herzegovina: from Segregation to Sustainable Peace*, 13, 37-49.
- Etxeberria-Mauleon, X. (2018). The presentation of victims in civic education in situations of socio-political transition from violence to peace. *Quaestiones Disputatae*, 11(23), 189-217.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. España: Ministerio De Educación, Cultura y Deporte.
- Finkel, S. E., Horowitz, J. y Rojo-Mendoza, R. T. (2012). Civic Education and Democratic Backsliding in the Wake of Kenya's Post-2007 Election Violence. *Journal of Politics*, 74(1), 52-65.
- Fontal, O. (2016). The Spanish Heritage Education Observatory. *Cultura y Educación*, 28(1), 254.
- Fontal, O. e Ibañez-Exteberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, 184-214.
- Gobierno Vasco (s.f.). *Módulo educativo Adi-Adian. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas*. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/modulo-adi-adian/>
- Gobierno Vasco (2008). *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011)*.
- Gobierno Vasco (2010). *Plan de Convivencia Democrática y Deslegitimación de la violencia (2010-2011). Reformulación del Plan Vasco de Educación para la Paz y los DD.HH. (2008-2011)*. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/plan-gubernamental/2-convivencia-democratica-y-deslegitimacion-de-la-violencia-20102011/>
- Gobierno Vasco (2013). *I Plan de Paz y Convivencia 2013-16. Un objetivo de encuentro social*. <https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-s1lehbak/es/>
- Gobierno Vasco (2017). *Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020. Un objetivo de encuentro social, la opción por la empatía*. <https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-s1lehbak/es/>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- Goren, H. y Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832-853.
- Goren, H., Maxwell, C. y Yemini, M. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society- religion, marginalisation and economic globalisation. *Comparative Education*, 55(2), 243-263.

- Guerra-Sua, A. M. (2019). Challenges for Peacebuilding and Citizenship Learning in Colombia. *Magis-Revista Internacional de Investigacion en Educacion*, 11(23), 169-186.
- Jerome, L. y Elwick, A. (2019) Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*.
- Jiménez Martínez, M. D. y Felices de la Fuente, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS*, 3, 87-102.
- Keynes, M. (2019). History Education for Transitional Justice? Challenges, Limitations and Possibilities for Settler Colonial Australia. *International Journal of Transitional Justice*, 13(1), 113-133.
- Lee, J., y Elwick, A. (2019). Identifying an Educational Response to the Prevent Policy: Student Perspectives on Learning about Terrorism, Extremism and Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 97-114.
- López Facal, R. y Santiadrián, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- McGhee, D. y Zhang, S. (2017). Nurturing resilient future citizens through value consistency vs. the retreat from multiculturalism and securitisation in the promotion of British values in schools in the UK. *Citizenship Studies*, 21(8), 937-950.
- Mvukiyehe, E. y Samii, C. (2017). Promoting Democracy in Fragile States: Field Experimental Evidence from Liberia. *World Development*, 95, 254-267.
- Nygren, T. y Johnsrud, B. (2018). What Would Martin Luther King Jr. Say? Teaching the Historical and Practical Past to Promote Human Rights in Education. *Journal of Human Rights Practice*, 10(2), 287-306.
- Pineda-Alfonso, José A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367.
- Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to 'Europe'. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199-223.
- Philippou, S. y Theodorou, E. (2019). Collapsing the Supranational and the National. From Citizenship to Health Education in the Republic of Cyprus. En A. Rapoport (ed.), *Competing Frameworks. Global and National in Citizenship Education* (pp. 95-114). USA: Information Age Publishing.
- Reyes, M. J., Cruz, M. A. y Aguirre, F. J. (2016). Places of memory and the new generations: Some political effects of the transmission of memories of Chile's recent past. *Revista Española de Ciencia Política-RECP*, 41, 93-114.
- Rubin, B. C. (2016). We Come to Form Ourselves Bit by Bit: Educating for Citizenship in Post-Conflict Guatemala. *American Educational Research Journal*, 53(3), 639-672.
- Rubin, B. C. y Cervinkova, H. (2019). Challenging Silences: Democratic Citizenship Education and historical Memory in Poland and Guatemala. *Anthropology & Education Quarterly*, 0(0), 1-17.

- Russell, S. G., Sirota, S. L. y Ahmed, A. K. (2019). Human Rights Education in South Africa: Ideological Shifts and Curricular Reforms. *Comparative Education Review*, 63(1), 1-27.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Seixas, P., Peck, C. y Poyntz, S. (2011). 'But we didn't live in those times': Canadian students negotiate past and present in a time of war. *Education as Change*, 15(1), 47-62.
- Sen, A. (2019). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 16(1), 78-103.
- Skaras, M. (2019). Constructing a national narrative in civil war: history teaching and national unity in South Sudan. *Comparative Education*, 55(4), 517-535.
- Stoddard, J. D. (2009). The Ideological Implications of Using "Educational" Film to Teach Controversial Events. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 407-433.
- Suárez, D. F. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485-503.
- Teeger, C. (2015). "Both Sides of the Story": History Education in Post-Apartheid South Africa. *American Sociological Review*, 80(6), 1175-1200.
- Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme. *International Journal of Lifelong Education*, 35(2), 171-187.
- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V. e Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275-292. doi: [10.4067/S0718-07052015000100016](https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016)
- Tse, K. (2001). Society and citizenship education in transition: the case of Macau. *International Journal of Educational Development*, 21(4), 305-314.
- Usón González, I. (2017). Terrorismo y vulneraciones de Derechos Humanos de motivación política en el caso vasco: estudio exploratorio sobre los conocimientos y la valoración ética de la juventud universitaria vasca. *Deusto Journal of Human Rights*, 2, 121-148. doi: [10.18543/djhr-2-2017pp121-148](https://doi.org/10.18543/djhr-2-2017pp121-148)
- Wills, J. S. (2019). Silencing Racism: Remembering and Forgetting Race and Racism in 11th-Grade US History Classes. *Teachers College Record*, 121(4), 040308.
- Zembylas, M., Charalambous, P., Charalambous, C., y Lesta, S. (2016). Human rights and the ethno-nationalist problematic through the eyes of Greek-Cypriot teachers. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(1), 19-33.

Anexo I: Artículos analizados que componen la muestra²

- 1 Aguilar-Forero, N., Mendoza Torres, D. F., Maria Velasquez, A., Felipe Espitia, D., Ducon Pardey, J., & De Poorter, J. (2019). Global Citizenship Education: A Curricular Innovation in Social Sciences. *Revista Internacional De Educacion Para La Justicia Social*, 8(2), 89-111. doi:10.15366/riejs2019.8.2.005
- 2 Akar, B. (2016). Dialogic pedagogies in educational settings for active citizenship, social cohesion and peacebuilding in Lebanon. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(1), 44-62. doi:10.1177/1746197915626081
- 3 Akar, B., & Albrecht, M. (2017). Influences of nationalisms on citizenship education: revealing a "dark side" in Lebanon. *Nations and Nationalism*, 23(3), 547-570. doi:10.1111/nana.12316
- 4 Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., Sanchez Ibanez, R., Dominguez Castillo, J., Garcia Crespo, F. J., & Miralles Martinez, P. (2019). Forgotten history or history not taught? The students of Spanish High School and their lack of knowledge about the Civil War. *Revista Complutense De Educacion*, 30(2), 461-478. doi:10.5209/RCED.57625
- 5 Arturo² Solano-Solano, J. (2016). The concept of terrorism in schools: Unmasking the official discourse to dispel the myths created in the classroom. *Revista Educacion*, 40(1) doi:10.15517/revedu.v40i1.22171
- 6 Baliqi, B. (2017). The Aftermath of War Experiences on Kosovo's Generation on the Move - Collective Memory and Ethnic Relations among Young Adults in Kosovo. *Zeitgeschichte*, 44(1), 6-19.
- 7 Baliqi, B. (2018). Contested war remembrance and ethno-political identities in Kosovo. *Nationalities Papers-the Journal of Nationalism and Ethnicity*, 46(3), 471-483. doi:10.1080/00905992.2017.1375906
- 8 Bartolomei, A. B. (2019). Empowering Youth through Civic and Citizenship Education: The Case of Italy
- 9 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(1), 48-70. doi:10.1177/1745499914567819
- 10 Baytiyeh, H. (2017). Has the Educational System in Lebanon Contributed to the Growing Sectarian Divisions?. *Education and Urban Society*, 49(5), 546-559. doi:10.1177/0013124516645163
- 11 Bellino, M. J. (2015). The Risks We Are Willing to Take: Youth Civic Development in "Postwar" Guatemala. *Harvard Educational Review*, 85(4), 537-561. doi:10.17763/0017-8055.85.4.537

² A pesar de haberse identificado algunos errores en títulos y autores de las citas bibliográficas generadas por WOS, se ha optado por mantener el listado de la muestra tal y como aparece en la base de datos, de cara a favorecer su localización.

- 12 Bellino, M. J. (2016). So That We Do Not Fall Again History Education and Citizenship in "Postwar" Guatemala. *Comparative Education Review*, 60(1), 58-79.
- 13 Bentreovato, D., & Nissanka, M. (2018). Teaching peace in the midst of civil war: tensions between global and local discourses in Sri Lankan civics textbooks. *Global Change Peace & Security*, 30(3), 353-372. doi:10.1080/14781158.2018.1505716
- 14 Bermudez Velez, A., & Argumero Martinez, D. (2018). The Narrative Framing of Violence in Teaching Resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei-Revista Digital De Ciencia Y Didactica De La Historia*, , 93-118. doi:10.6018/pantarei/2018/5
- 15 Biccum, A. (2018). What Can Counterterrorism Learn from Cognitive Justice in Global Citizenship Education?. *International Political Sociology*, 12(4), 382-400. doi:10.1093/ips/oly019
- 16 Bickmore, K., Kaderi, A. S., & Guerra-Sua, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and Mexico. *Journal of Peace Education*, 14(3), 282-309. doi:10.1080/17400201.2017.1365698
- 17 Bode, I., & Heo, S. E. (2017). World War II Narratives in Contemporary Germany and Japan: How University Students Understand Their Past. *International Studies Perspectives*, 18(2), 131-154. doi:10.1093/isp/ekw011
- 18 Bravo Sanchez, F. A., & Ruiz Gomez, L. J. (2017). The use of serious games as an interactive tool to strengthen the meaningful learning of peace education. *Ciudad Paz-Ando*, 10(2), 7-18. doi:10.14483/2422278X.11640
- 19 Brown, A. L., & Brown, K. D. (2010). Strange Fruit Indeed: Interrogating Contemporary Textbook Representations of Racial Violence Toward African Americans. *Teachers College Record*, 112(1), 31-67.
- 20 Bruehwiler, I. (2015). Citizenship education in Switzerland before, during and after the First World War. *History of Education & Childrens Literature*, 10(1), 99-120.
- 21 Chang, L. (2011). In Muller G. (Ed.), *Telling histories of an island nation The academics and politics of history textbooks in contemporary Taiwan*.
- 22 Chowers, E. (2017). Violence and the Hebrew language: Jewish nationalism and the university. *Journal of Modern Jewish Studies*, 16(3), 358-376. doi:10.1080/14725886.2017.1295700
- 23 Chun, J. (2018). Is it possible to overcome nation-centric histories? Rewriting memories of colonization and war in history textbooks. *Interventions-International Journal of Postcolonial Studies*, 20(4), 567-585. doi:10.1080/1369801X.2018.1487325
- 24 Craig, R., & Davis, V. (2015). In Chandler P. (Ed.), "The only way they knew how to solve their disagreements was to fight". *A Textual Analysis of the Indigenous Peoples of North America Before, During and After the Civil Rights' Movement*.
- 25 Cuervo Ballesteros, L. E. (2017). Form for democratic participation. Paths of education for peace. Reflections on education for peace, legal conditions and construction of strategies for the formation of citizen participation in school. *Uni-Pluriversidad*, 17(2), 39-46.

- 26 Darrow, M. H. (2008). In the land of Joan of Arc: The civic education of girls and the prospect of war in France, 1871-1914. *French Historical Studies*, 31(2), 263-291. doi:10.1215/00161071-2007-022
- 27 Darvin, J. (2018). Textual Revolution Reading and Writing about Terrorism and Counter-Terrorism in High School Humanities Classes. *Critical Education*, 9(5)
- 28 Darweish, M., & Mohammed, M. A. (2018). History education in schools in Iraqi Kurdistan: representing values of peace and violence. *Journal of Peace Education*, 15(1), 48-75. doi:10.1080/17400201.2017.1409198
- 29 Davids, N., & Waghid, Y. (2015). On speaking to violence in post-apartheid schools. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 55(4), 681-693.
- 30 Davids, N., & Waghid, Y. (2016). Higher education as a pedagogical site for citizenship education. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(1), 34-43. doi:10.1177/1746197915626079
- 31 de Jesus Mesa-Arango, A., Paz-Palacio, N., & Rocelia Giraldo-Gil, M. (2019). Citizenship competences and Authority in El Carmen del Darien: case study in an education institutions. *Uni-Pluriversidad*, 19(1), 33-55. doi:10.17533/udea.unipluri.19.1.03
- 32 del Pozo Serrano, F. J. (2016). Social School Pedagogy in Colombia: the Model of Universidad Del Norte on School Management and Teaching Training for Citizenship and Peace. *Revista Iberoamericana De Educacion*, 70, 77-90.
- 33 Delgado Algarra, E. J., & Estepa Gimenez, J. (2018). Citizenship and dimensions of memory in the learning of history: analysis of a High School Education case. *Vinculos De Historia*, 7, 366-388. doi:10.18239/vdh_2018.07.20
- 34 Diazgranados, S., & Noonan, J. (2015). The relationship of safe and participatory school environments and supportive attitudes toward violence: Evidence from the Colombian Saber test of Citizenship Competencies. *Education Citizenship and Social Justice*, 10(1), 79-94. doi:10.1177/1746197914568853
- 35 Dillon, E. (2018). Critical History Matters: Understanding Development Education in Ireland Today through the Lens of the Past. *Policy & Practice-a Development Education Review*, 27, 14-36.
- 36 Dvir, Y., Yemini, M., Bronshtein, Y., & Natur, N. (2018). International education as a novel entity in a public education system: the establishment of a new public international school in Israel. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 935-953. doi:10.1080/03057925.2017.1369865
- 37 Emerson, A. (2018). The making of the (Il)legitimate citizen: the case of the Pakistan Studies textbook. *Global Change Peace & Security*, 30(3), 295-311. doi:10.1080/14781158.2018.1501011
- 38 Emerson, A. (2018). Educating Pakistan's Daughters: Girls' Citizenship Education and the Reproduction of Cultural Violence in Pakistan. *Studies in Social Justice*, 12(2), 291-309.
- 39 Emkic, E. (2018). Peace Education in Bosnia and Herzegovina. *Reconciliation and Education in Bosnia and Herzegovina: from Segregation to Sustainable Peace*, 13, 37-49. doi:10.1007/978-3-319-73034-9_3

- 40 Espindola, J. (2017). Why Historical Injustice Must be Taught in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(1), 95-106. doi:10.1007/s11217-016-9536-1
- 41 Esteve-Faubel, J., Josephine Martin, T., & Esteve-Faubel, R. (2019). Protest songs about the Iraq War: An effective trigger for critical reflection?. *Education Citizenship and Social Justice*, 14(2), 179-195. doi:10.1177/1746197918793003
- 42 Etxeberria-Mauleon, X. (2018). The presentation of victims in civic education in situations of socio-political transition from violence to peace. *Quaestiones Disputatae*, 11(23), 189-217.
- 43 Eugenia Carrera-Diaz, P. (2018). Research for action, action for research with victims of armed conflict in Soacha, Colombia. *Prospectiva*, 25, 163-186. doi:10.25100/prts.v0i25.5966
- 44 Fallace, T. (2018). American Educators' Confrontation With Fascism. *Educational Researcher*, 47(1), 46-52. doi:10.3102/0013189X17743726
- 45 Finkel, S. E., Horowitz, J., & Rojo-Mendoza, R. T. (2012). Civic Education and Democratic Backsliding in the Wake of Kenya's Post-2007 Election Violence. *Journal of Politics*, 74(1), 52-65. doi:10.1017/S0022381611001162
- 46 Firer, R. (2015). Agents of Obedience Education: the Israeli Jewish History Curriculum for Middle and High Schools. *Inted2015: 9th International Technology, Education and Development Conference*, 7979-7984.
- 47 Frisancho, S., & Reategui, F. (2009). Moral education and post-war societies: the Peruvian case. *Journal of Moral Education*, 38(4), 421-443. doi:10.1080/03057240903321907
- 48 Gordon, D. M. (2010). Disrupting the Master Narrative: Global Politics, Historical Memory, and the Implications for Naturalization Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 1-17. doi:10.1111/j.1548-1492.2010.01064.x
- 49 Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832-853. doi:10.1080/03057925.2015.1111752
- 50 Goren, H., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society- religion, marginalisation and economic globalisation. *Comparative Education*, 55(2), 243-263. doi:10.1080/03050068.2018.1541660
- 51 Gross, M. H. (2014). Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 441-463. doi:10.1080/00220272.2014.923513
- 52 Guerra-Sua, A. M. (2019). Challenges for Peacebuilding and Citizenship Learning in Colombia. *Magis-Revista Internacional De Investigacion En Educacion*, 11(23), 169-186. doi:10.11144/Javeriana.m11-23.cpcl
- 53 Helyar, F. (2014). Political partisanship, bureaucratic pragmatism and Acadian nationalism: New Brunswick, Canada's 1920 history textbook controversy. *History of Education*, 43(1), 72-86. doi:10.1080/0046760X.2013.844279

- 54 Holmberg, U. (2017). 'I was born in the reign...': Historical orientation in Ugandan students' national narratives. *London Review of Education*, 15(2), 212-226. doi:10.18546/LRE.15.2.06
- 55 Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., van De Grift, W., & Suhre, C. (2019). Students' historical contextualization and the cold war. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 439-468. doi:10.1080/00071005.2018.1518512
- 56 Hunt, S. L. (2017). Mission Bogota: pedagogical governance in a weak state. *Citizenship Studies*, 21(1), 68-84. doi:10.1080/13621025.2016.1252720
- 57 Jerome, L., & Elwick, A. (2019) Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, doi:10.1080/03054985.2019.1667318
- 58 Joseph, C. O. (2016). Theatre for peace in East Africa: The quest for 'cosmic equilibrium'. *Applied Theatre Research*, 4(2), 137-146. doi:10.1386/atr.4.2.137_1
- 59 Ju-back, S. (2008). "How to Cross the Border" of Historical Perceptions in the History Textbooks of Korea, China and Japan: "Liquidation" of the Asia-Pacific War and Historical Reconciliation. *Korea Journal*, 48(3), 133-165.
- 60 Kadiwal, L., & Durrani, N. (2018). Youth Negotiation of Citizenship Identities in Pakistan: Implications for Global Citizenship Education in Conflict-Contexts. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 537-558. doi:10.1080/00071005.2018.1533099
- 61 Keynes, M. (2019). History Education for Transitional Justice? Challenges, Limitations and Possibilities for Settler Colonial Australia. *International Journal of Transitional Justice*, 13(1), 113-133. doi:10.1093/ijtj/ijy026
- 62 Kim, K. (2010). Historical awareness of the post-war generation in Korea and national and social responsibility. *Korean Journal of Defense Analysis*, 22(4), 435-452. doi:10.1080/10163271.2010.519928
- 63 Korbits, K. (2015). The representation of the Cold War in three Estonian history textbooks. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 772-791. doi:10.1080/03057925.2014.917948
- 64 Korostelina, K. (2010). War of textbooks: History education in Russia and Ukraine. *Communist and Post-Communist Studies*, 43(2), 129-137. doi:10.1016/j.postcomstud.2010.03.004
- 65 Krop, D. S., Holloway, A. G., & Alberg, D. W. (2012). The USS Monitor: A Pioneering Model for Education and Outreach.
- 66 Kuppens, L., & Langer, A. (2018). Can we learn peace at school? An evaluation of the Education for human rights and citizenship (EDHC) course in the post-conflict Ivory Coast. *International Review of Education*, 64(5), 633-650. doi:10.1007/s11159-018-9729-7
- 67 Lee, J., & Elwick, A. (2019). Identifying an Educational Response to the Prevent Policy: Student Perspectives on Learning about Terrorism, Extremism and Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 97-114. doi:10.1080/00071005.2017.1415295

- 68 Levy, S. A. (2017). How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives. *Theory and Research in Social Education*, 45(2), 157-188. doi:10.1080/00933104.2016.1240636
- 69 Liliana Diaz-Perdomo, M., & Dario* Rojas-Suarez, N. (2019). Education for Citizenship in the Post-Agreement Times. *Eleuthera*, 20, 13-34. doi:10.17151/eleu.2019.20.2
- 70 Lytle, N., & Floryan, M. (2016). A Design Framework for Experiential History Games. *Games and Learning Alliance, Gala 2015, Revised Selected Papers*, 9599, 161-170. doi:10.1007/978-3-319-40216-1_17
- 71 Magendzo, A., & Isabel Toledo, M. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), 445-465. doi:10.1080/03057240903321923
- 72 Mahamud Angulo, K., Groves, T., Milito Barone, C. C., & Hernandez Laina, Y. (2016). Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 52(1-2), 169-187. doi:10.1080/00309230.2015.1133677
- 73 Manning, R. (2018). The New Zealand (School Curriculum) 'History Wars': The New Zealand Land Wars Petition and the Status of Maori Histories in New Zealand Schools (1877-2016). *Australian Journal of Indigenous Education*, 47(2), 120-130. doi:10.1017/jie.2017.13
- 74 McGhee, D., & Zhang, S. (2017). Nurturing resilient future citizens through value consistency vs. the retreat from multiculturalism and securitisation in the promotion of British values in schools in the UK. *Citizenship Studies*, 21(8), 937-950. doi:10.1080/13621025.2017.1380650
- 75 Mmuya, M. (2000). Democratisation, party politics and elections in Tanzania. *Tanzania Revisited: Political Stability, Aid Dependency, and Development Constraints*, 10, 71-92.
- 76 Moisan, S. (2019). Teaching history to educate students about human rights? Teaching the history of apartheid in Quebec classrooms. *Education Et Francophonie*, 47(2), 102-122.
- 77 Morgan, K. E. (2018). Memory, Truth and the Radicalisation of Knowledge: the Biographies of Nazi Perpetrator Descendants and German History Education. *Holocaust-Studii Si Cercetari*, 10(11), 243-273.
- 78 Moss, T. (2019). "Talking Itself Out of a Political Future": Education and Australian Army Engagement with Papua New Guinean Independence, 1966-72. *Journal of Pacific History*, 54(2), 149-165. doi:10.1080/00223344.2018.1548268
- 79 Muslih, M. Islamic schooling, migrant Muslims and the problem of integration in The Netherlands. *British Journal of Religious Education*, doi:10.1080/01416200.2019.1628004
- 80 Mvukiyehe, E., & Samii, C. (2017). Promoting Democracy in Fragile States: Field Experimental Evidence from Liberia. *World Development*, 95, 254-267. doi:10.1016/j.worlddev.2017.02.014
- 81 Novoa Sanmiguel, D. d. P., & Escamilla Marquez, D. A. (2019). Start-up of a memoir place in Bucaramanga: The experience of the Oral Archive of the Victims' Memoirs. *Hallazgos-Revista De Investigaciones*, 16(31), 41-60. doi:10.15332/s1794-3841.2019.0031.02

- 82 Nygren, T., & Johnsrud, B. (2018). What Would Martin Luther King Jr. Say? Teaching the Historical and Practical Past to Promote Human Rights in Education. *Journal of Human Rights Practice*, 10(2), 287-306. doi:10.1093/jhuman/huy013
- 83 Pages, J., & Marolla, J. (2018). Recent history in the school curricula of Argentina, Chile and Colombia. Challenges of citizenship education from Didactics to the Social Sciences. *Historia Y Memoria*, 17, 153-184. doi:10.19053/20275137.n17.2018.7455
- 84 Pardo Mojica, C. (2015). Transpolitical Violence in the Colombian Story: An Analysis of an Emerging Citizenship Through the Story "Album de billetera" by Rodrigo Parra Sandoval. *Estudios De Literatura Colombiana*, 36, 145-160.
- 85 Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to 'Europe'. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199-223. doi:10.1080/00220270802558406
- 86 Philippou, S., & Theodorou, E. (2019). In Rapoport A. (Ed.), *Collapsing the supranational and the national. From Citizenship to Health Education in the Republic of Cyprus*.
- 87 Qian, L., Xu, B., & Chen, D. (2017). Does History Education Promote Nationalism in China? A "Limited Effect" Explanation. *Journal of Contemporary China*, 26(104), 199-212. doi:10.1080/10670564.2016.1223103
- 88 Quaynor, L. (2015). 'I do not have the means to speak:' educating youth for citizenship in post-conflict Liberia. *Journal of Peace Education*, 12(1), 15-36. doi:10.1080/17400201.2014.931277
- 89 Rantala, J. (2011). Children as consumers of historical culture in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 493-506. doi:10.1080/00220272.2011.584563
- 90 Reich, G. A., & Corning, A. (2017). Anatomy of a belief: The collective memory of African American Confederate soldiers. *Historical Encounters-a Journal of Historical Consciousness Historical Cultures and History Education*, 4(2), 11-29.
- 91 Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53-76. doi:10.1080/03057925.2013.859894
- 92 Reyes, M. J., Cruz, M. A., & Aguirre, F. J. (2016). Places of memory and the new generations: Some political effects of the transmission of memories of Chile's recent past. *Revista Espanola De Ciencia Politica-Recp*, 41, 93-114. doi:10.21308/recp.41.04
- 93 Reynaud, D., & Northcote, M. (2015). The World Wars through tabletop wargaming: An innovative approach to university history teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 14(4), 349-367. doi:10.1177/1474022214556899
- 94 Richardson, R. (2015). British values and British identity: Muddles, mixtures, and ways ahead. *London Review of Education*, 13(2), 37-48. doi:10.18546/LRE.13.2.04
- 95 Richter, S. (2011). In Muller G. (Ed.), *The 'Tokyo Trial view of history' and its revision in contemporary Japan/East Asia*.

- 96 Rietveld-van Wingerden, M. (2008). Jewish education and identity formation in The Netherlands after the Holocaust. *Journal of Beliefs & Values-Studies in Religion & Education*, 29(2), 185-194. doi:10.1080/13617670802289635
- 97 Ritiauw, S. P., Maftuh, B., & Malihah, E. (2017). Model of Conflict Resolution Education Based on Cultural Value of "Pela" in Social Studies Learning. *Proceedings of the 1st International Conference on Social Sciences Education: Multicultural Transformation in Education, Social Sciences and Wetland Environment (Icsse 2017)*, 147, 289-298.
- 98 Rodriguez Perez, L. C., Bautista, S. M., & Ramrez Montoya, M. S. (2015). Educational innovation with evidence-based digital portfolios or teaching History. *Revista Iberoamericana De Educacion*, 69(2), 69-87.
- 99 Rodriguez-Gomez, D., Foulds, K., & Sayed, Y. (2016). Representations of Violence in Social Science Textbooks: Rethinking Opportunities for Peacebuilding in the Colombian and South African Post-Conflict Scenarios. *Education as Change*, 20(3), 76-97. doi:10.17159/1947-9417/2016/1532
- 100 Rubin, B. C. (2016). We Come to Form Ourselves Bit by Bit: Educating for Citizenship in Post-Conflict Guatemala. *American Educational Research Journal*, 53(3), 639-672. doi:10.3102/0002831216646871
- 101 Russell, S. G., Sirota, S. L., & Ahmed, A. K. (2019). Human Rights Education in South Africa: Ideological Shifts and Curricular Reforms. *Comparative Education Review*, 63(1), 1-27. doi:10.1086/701100
- 102 Samaie, M., & Malmir, B. (2017). US news media portrayal of Islam and Muslims: a corpus-assisted Critical Discourse Analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1351-1366. doi:10.1080/00131857.2017.1281789
- 103 Seixas, P., Peck, C., & Poyntz, S. (2011). 'But we didn't live in those times': Canadian students negotiate past and present in a time of war. *Education as Change*, 15(1), 47-62. doi:10.1080/16823206.2011.543089
- 104 Sen, A. (2019). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 16(1), 78-103. doi:10.1080/17400201.2018.1481019
- 105 Seyihoglu, A., Sever, R., & Ozmen, F. (2018). The Current World Problems in the Social Studies and Geography Teacher Candidates' Mind Maps. *Marmara Geographical Review*, 37, 1-15.
- 106 Sheppard, M., Kortecamp, K., Jencks, S., Flack, J., & Wood, A. (2019). Connecting Theory and Practice: Using Place-Based Learning in Teacher Professional Development. *Journal of Museum Education*, 44(2), 187-200. doi:10.1080/10598650.2019.1597598
- 107 Sherrod, L., Quinones, O., & Davila, C. (2004). Youth's political views and their experience of September 11, 2001. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(2), 149-170. doi:10.1016/j.appdev.2004.02.002
- 108 Skaras, M. (2019). Constructing a national narrative in civil war: history teaching and national unity in South Sudan. *Comparative Education*, 55(4), 517-535. doi:10.1080/03050068.2019.1634873

- 109 Skaras, M., & Breidlid, A. (2016). Teaching the Violent Past in Secondary Schools in Newly Independent South Sudan. *Education as Change*, 20(3), 98-118. doi:10.17159/1947-9417/2016/1312
- 110 Sotelo Riveros, W. M., & Gil Quintero, O. A. (2016). Land, Territory and territoriality: antagonisms between the theoretical and the perspective of victims of remove the lands in MapiriOn-Meta y Charras-Guaviare. *Ciudad Paz-Ando*, 9(1), 153-164.
- 111 Sousa, R. C. (2015). A Moral and Body Hygiene: Moral and Civic Education, Physical Activities, Sports and Leisure during Military Dictatorship. *Cordis-Revista Eletronica De Historia Social Da Cidade*, 14, 18-37.
- 112 Stewart, M. A., & Walker, K. (2017). English as a Second Language and World War II: Possibilities for Language and Historical Learning. *Tesol Journal*, 8(1), 44-69. doi:10.1002/tesj.262
- 113 Stoddard, J. D. (2009). The Ideological Implications of Using "Educational" Film to Teach Controversial Events. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 407-433. doi:10.1111/j.1467-873X.2009.00450.x
- 114 Suarez, D. F. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485-503. doi:10.1080/03050060802517505
- 115 Taylor, E., Taylor, P. C., Karnovsky, S., Aly, A., & Taylor, N. (2017). "Beyond Bali": a transformative education approach for developing community resilience to violent extremism. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), 193-204. doi:10.1080/02188791.2016.1240661
- 116 Teeger, C. (2015). "Both Sides of the Story": History Education in Post-Apartheid South Africa. *American Sociological Review*, 80(6), 1175-1200. doi:10.1177/0003122415613078
- 117 Tezcan, S., Gur, M. S., & Sanbas, A. (2018). The Turkish War of National Liberation and the Republican Period in Israeli History Textbooks. *Bilig*, 86, 137-167.
- 118 Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme. *International Journal of Lifelong Education*, 35(2), 171-187. doi:10.1080/02601370.2016.1164469
- 119 Thorp, R. (2015). Popular history magazines and history education. *Historical Encounters-a Journal of Historical Consciousness Historical Cultures and History Education*, 2(1), 102-112.
- 120 Tse, K. (2001). Society and citizenship education in transition: the case of Macau. *International Journal of Educational Development*, 21(4), 305-314. doi:10.1016/S0738-0593(00)00004-3
- 121 van Ommering, E. (2015). Formal history education in Lebanon: Crossroads of past conflicts and prospects for peace. *International Journal of Educational Development*, 41, 200-207. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.06.009
- 122 Waghid, Y. (2009). Education and madrassahs in South Africa: on preventing the possibility of extremism. *British Journal of Religious Education*, 31(2), 117-128. doi:10.1080/01416200802661142

- 123 Waldron, F., & Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *International Journal of Human Rights*, 20(6), 744-760. doi:10.1080/13642987.2016.1147434
- 124 Wills, J. S. (2019). Silencing Racism: Remembering and Forgetting Race and Racism in 11th-Grade US History Classes. *Teachers College Record*, 121(4), 040308.
- 125 Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40-76. doi:10.3102/0002831206298677
- 126 Wirkus, L. (2015). An Open Source WebGIS Application for Civic Education on Peace and Conflict. *Isprs International Journal of Geo-Information*, 4(2), 1013-1032. doi:10.3390/ijgi4021013
- 127 Yogev, E. (2012). The image of the 1967 War in Israeli history textbooks as test case: studying an active past in a protracted regional conflict. *Oxford Review of Education*, 38(2), 171-188. doi:10.1080/03054985.2012.666031
- 128 Zembylas, M., Charalambous, P., Charalambous, C., & Lesta, S. (2016). Human rights and the ethno-nationalist problematic through the eyes of Greek-Cypriot teachers. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(1), 19-33. doi:10.1177/1746197915626078

La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020)

Research on Historical Thinking. A Study Through Dissertations in Social Sciences (1995-2020)

Álvaro Chaparro Sainz
Universidad de Málaga

alvaro.chaparro@uma.es

 0000-0002-4118-9394

M.^a del Mar Felices de la Fuente

Universidad de Almería

marfelices@ual.es

 0000-0003-3236-0177

Laura Triviño Cabrera

Universidad de Málaga

laura.trivino@uma.es

 0000-0001-8597-4952

Recibido: 31/01/2020

Aceptado: 14/03/2020

Resumen

Este artículo analiza la evolución de la investigación sobre pensamiento histórico a partir de las tesis doctorales nacionales e internacionales de los últimos veinticinco años. Para ello, se ha seguido un proceso sistemático de búsqueda en las principales bases de datos a nivel mundial, que ha reportado un total de 163 tesis doctorales. Estos trabajos se han analizado desde un enfoque metodológico cuantitativo descriptivo, con el programa de análisis estadístico SPSS y la herramienta Voyant Tools. Los resultados nos ofrecen información acerca del número de investigaciones realizadas, su evolución en el tiempo, los países, idiomas y universidades de mayor producción, y las principales temáticas trabajadas. Concluimos que, pese al aumento de las tesis doctorales sobre pensamiento histórico en los últimos años, continúan existiendo vacíos en la investigación apenas abordados.

Palabras clave

Historia de la Educación, Habilidades de pensamiento, Interpretación histórica, Tesis doctorales, Investigación Educativa.

Abstract

In this article the evolution of research on Historical Thinking is analyzed based on national and international dissertations defended in the last twenty-five years. For this, we have followed a systematic search process in the main databases worldwide, which has reported a total of 163 dissertations. These works have been analyzed from a descriptive quantitative methodological approach, with the SPSS statistical analysis program and the Voyant Tools tool. The results offer us information about the number of researches carried out, their evolution over time, the countries, languages and universities with the highest production, and the main topics studied. We conclude that, despite the increase in doctoral thesis on Historical Thinking in recent years, there are still research gaps that have hardly been studied.

Keywords

Educational History, Thinking Skills, Historical Interpretation, Doctoral Dissertations, Educational Research.

Para citar este artículo: Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M.^a M. y Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 93-147. doi: 10.6018/pantarei.445541

1. Introducción

Decía Josep Fontana, al comienzo de una de sus obras fundamentales, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social* (1982, p. 13): “el estímulo mayor lo he recibido de los frecuentes contactos con gentes dedicadas a la enseñanza de la historia, que me han llevado a compartir con ellos la conciencia de la responsabilidad y la importancia de nuestro trabajo”. Más de cuarenta años de investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales confirman que la educación histórica no se basa en enseñar la historia sin más, requiere de una necesaria formación en pensamiento histórico que reafirme la función social de la historia. Con esta finalidad principal en el horizonte, el pensamiento histórico se ha configurado como una de las líneas fundamentales de investigación en la evolución y consolidación de este campo de conocimiento.

No obstante, asentar sus bases teóricas y metodológicas en nuestro país no ha sido fácil, pues tradicionalmente se ha caracterizado por la indefinición de sus núcleos conceptuales y de las problemáticas de investigación sobre las que trabaja, la escasez de desarrollo metodológico y la inexistencia de técnicas de investigación propias, la falta de reflexión epistemológica sobre su campo de estudio (Prats, 1997), y la ausencia de una fundamentación teórica que sea aceptada por la totalidad de investigadores del área (Cuenca, 2001). Todos estos aspectos y otros eran señalados en dos trabajos publicados el mismo año por Prats (1997) y Pagès (1997), quienes, transcurridos algo más de diez años desde la creación del área, trataban de establecer un balance acerca de los avances y limitaciones de la investigación desarrollada hasta entonces.

A comienzos del siglo XXI, algunos autores continuaban señalando la inexistencia de un corpus teórico-científico sólido y autónomo, pero se atisbaban ya algunos avances que tuvieron en el incremento de las publicaciones su principal exponente (Armas, 2004; Cuenca, 2001; Liceras, 2004; Prats, 2002, 2003). Un estudio de Estepa (2009) ponía al día la investigación realizada durante los primeros veinticinco años de la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país, basándose, principalmente, en la producción científica internacional, así como en varios de los *handbook* sobre investigación en “estudios sociales” o en materias concretas. Sucesivos estados de la cuestión, como los de Prats (2009), Sánchez Agustí (2010), Prats y Valls (2011), Miralles, Molina y Ortuño (2011) o Pagès y Santisteban (2014), han continuado ahondando tanto en los avances del área como en sus principales debilidades, entre las que se destacan el desigual interés por las problemáticas de investigación, la escasez de estudios interdisciplinarios y de discusiones científicas de calidad, la reproducción de debates y la práctica ausencia del binomio profesorado-centros de enseñanza e investigación.

Actualmente, un reciente análisis bibliométrico sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de los últimos diez años (Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019), nos plantea un panorama más favorable en cuanto al incremento de investigaciones empíricas de calidad que se han publicado en revistas de reconocido impacto. Los resultados de este trabajo nos muestran un área consolidada, con modelos, conceptos y líneas de investigación definidas y compartidas, aunque sigue siendo necesario incrementar las publicaciones de calidad para mejorar la proyección de la investigación española. En este estudio se constata además la importancia de las investigaciones sobre

educación histórica y didáctica de la historia que han sido, con diferencia, las que más interés han suscitado, representando casi el 50% de los artículos analizados. En ellos se atiende a cuestiones como la introducción al método del historiador en el aula, el tiempo histórico, la epistemología, fuentes históricas, causalidad, empatía, historia oral y uso de objetos como fuentes; desarrollo de conciencia histórica y temas controversiales; finalidades de la historia; y metodología didáctica para la enseñanza de la historia.

Estos datos concuerdan con los aportados hace algunos años por Sánchez Agustí (2010) y Miralles y Rodríguez (2015), quienes evidenciaban la importancia de las investigaciones en Didáctica de la Historia y formación de pensamiento histórico frente a otras temáticas menos trabajadas. Similares son las conclusiones de Curiel-Marín (2017), que realizó un análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales entre 1976 y 2014, concluyendo que las más numerosas eran aquellas dedicadas a la Didáctica de la Historia y al pensamiento histórico.

Sin ánimo de ser exhaustivos, por lo que respecta al carácter de estas investigaciones, podemos afirmar que en las dos últimas décadas se ha indagado fundamentalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia (Carretero, 2011; Carretero y Voss, 2004; Pagès y Santisteban, 2014; Prats, 2011; Prats y Santacana, 2011; Santisteban, 2017), en el desarrollo de competencias de pensamiento histórico que superen los aprendizajes memorísticos e impliquen la adquisición de habilidades de comprensión e interpretación de la historia (Domínguez, 2015; Domínguez-Castillo et al. (e.p.¹); González, Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2010a, 2010b) y en el valor educativo de los conocimientos históricos (López Facal, 2014; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017). En relación con las competencias de pensamiento histórico, estas se han abordado desde diversas perspectivas, dedicándose trabajos tanto a su definición conceptual y desarrollo (Gómez, López-Facal y Miralles, 2017; Miralles y Gómez, 2018), como a la evaluación de las mismas (Domínguez, 2015). Existen además investigaciones sobre competencias y habilidades específicas del pensamiento histórico, como la conciencia histórica (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018; Sáiz y López Facal, 2014), la relevancia o significación histórica (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019; Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2018), el uso de fuentes (Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Sáiz, 2014), la explicación causal de la historia (Ortuño, Ponce y Serrano, 2016), la competencia narrativa (Sáiz y López Facal, 2016; Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014) o la empatía histórica, entre otras (Calderón-López y Arias-Ferrer, 2017; Carril, Sánchez y Miguel, 2018; Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña, 2020; González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2009; Molina y Egea, 2018). Destaca al respecto el reciente y novedoso trabajo de Arias-Ferrer, Egea-Vivancos y Levstik (2019), quienes evalúan las habilidades de pensamiento histórico en el alumnado de Educación Infantil. Contamos además con investigaciones que han analizado el potencial de algunos recursos didácticos para favorecer el pensamiento histórico, tales como el libro de texto (Gómez, Vivas y Miralles, 2019) o las nuevas tecnologías (Colomer, Sáiz y Valls, 2018), y las conexiones entre patrimonio y enseñanza de la historia (Egea y Arias, 2018; Egea, Arias y Santacana, 2018; Rivero, Fontal, Martínez y García, 2018), o historia y construcción de identidades (Prats, Barca y López Facal,

1 Agradecemos a los autores de este trabajo su consulta antes de ser publicado.

2014), líneas de trabajo estas últimas que poseen un amplio potencial educativo para la formación de la comprensión histórica.

En nuestra opinión, la mayor representatividad de las investigaciones en enseñanza de la historia en nuestro país responde a tres causas fundamentales. Por un lado, la formación disciplinar del profesorado del área que, en buena parte de los casos, son licenciados o graduados en Historia, así como Doctores en Historia. A este respecto son significativos los datos aportados por Aranda y López (2017), quienes, tras analizar la evolución del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales entre la década de los ochenta y la actualidad, demuestran que casi dos tercios del total son Doctores en esta disciplina, representando así el 39%, frente a porcentajes más bajos de Doctores en otros ámbitos (Didáctica de las Ciencias Sociales 27%, Geografía 15%, Historia del Arte 7%). Por otro lado, existe una preponderancia y mayor volumen de los contenidos curriculares de Historia en educación formal, frente a los de otras disciplinas igualmente contempladas en el currículo (Gómez-Carrasco et al., 2019). Finalmente, este amplio interés por las investigaciones en educación histórica tiene su explicación en el contexto internacional donde, desde la década de los años ochenta, comenzó a existir una significativa preocupación por investigar los procesos cognitivos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En este sentido, los estudios iniciados en el Reino Unido, focalizados en la educación histórica, han influenciado la investigación desarrollada en el panorama europeo y en países como Estados Unidos o Canadá, entre otros (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010; Lévesque y Clark, 2018). Fue concretamente en Inglaterra donde se desarrollaron proyectos enfocados a superar la centralidad de la comprensión conceptual de la historia, para dar mayor énfasis a los conceptos de segundo orden, principalmente al análisis de fuentes, la práctica de ejercicios de empatía histórica o a la interpretación de la causalidad. De este modo el alumnado no sólo memorizaba, sino que podía formar su pensamiento histórico a partir de los procedimientos característicos del oficio de “historiador”. Estas estrategias posibilitaron el conocimiento de las bases de la disciplina y la comprensión de cómo se construye y juzga el conocimiento sobre el pasado. En este ámbito geográfico cabe destacar proyectos como *History Project 13-16*, denominado más tarde *School History Project (SHP)*, que tuvo sus inicios en la década de los setenta del siglo pasado (Domínguez, 2015), *Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14 (CHATA)* (Lee, Dickinson y Ashby, 1996), o *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009), junto con otros trabajos de sus impulsores, entre los que destacamos Lee (1991, 1992, 2005); Lee & Ashby (2000); Lee, Dickinson & Ashby (2004); Cooper y Chapman (2009); y Chapman (2009, 2011a, 2011b, 2015).

La formación del pensamiento histórico ha sido igualmente investigada en otros países europeos, como Portugal (Barca, 2000, 2011; Melo, 2009; Pinto, 2012), Grecia (Apostolidou, 2007) o Países Bajos (Van Drie y Van Boxtel, 2008), donde se ha trabajado en mayor medida la argumentación y razonamiento del alumnado a través del uso de fuentes y la estructuración del discurso. En Alemania, el interés se ha centrado en la formación de la conciencia histórica a través del análisis de las narrativas históricas (Rüsen, 2004, 2005; Wertsch, 2004). Esta línea, ampliamente trabajada por autores como Kölbl y Konrad (2015), o Körber (2015), ha tenido gran influencia en Portugal (Barca, 2000,

2011; Melo y Lopes, 2004) y Brasil (Schmidt, 2005; Schmidt y García, 2005), aunque también destacan otras investigaciones como la interesante antología reciente *History Education and (Post)Colonialism* (2019), donde Popp, Gorbahn y Grindel plantean la descolonización del pensamiento histórico, o el estudio que ahonda en los malos resultados del alumnado alemán en el informe PISA y que dirige la mirada hacia la importancia de las competencias en pensamiento histórico tanto en alumnado como en profesorado para la mejora educativa (Hasberg et al., 2010). Por otra parte, volviendo a Portugal, *Imagens na Aula de Histórica* (Melo, 2008) es una aportación significativa dado la forma de abordar la construcción del conocimiento histórico a través de imágenes, planteando el desarrollo de la literacidad visual histórica, así como otras investigaciones sobre el conocimiento tácito substantivo histórico del alumnado (Melo, 2009).

Los usos de la historia es otra de las líneas temáticas en las que se ha profundizado en el marco de la educación histórica. Estos se han desarrollado especialmente en Suecia, Noruega y Dinamarca, y han versado acerca de las conexiones entre la formación de la conciencia histórica y la cultura histórica (Nordgren, 2016), así como en sus implicaciones en la confirmación de las identidades (Aronsson, 2015). Estos enfoques investigativos ofrecen al profesorado y al alumnado una vía adecuada para reflexionar acerca de cómo la historia puede ser usada con distintos propósitos y servir de instrumento a la política, a la memoria y conmemoraciones, y a la construcción de identidades nacionales (Nordgren, 2016). En cuanto a Finlandia, el estudio de Rantala y Ouakrim-Soivio (2019), de la Aristotle University y el Ministry of Education and Culture de Finlandia, contempla la problemática que supone la inexistencia de un consenso en torno a la selección idónea de contenidos de historia y competencias que tienen que estar presentes en el *Finnish National Core Curriculum for Basic Education* y presenta las competencias del pensamiento histórico que sigue la educación básica finlandesa, distribuida en cuatro ámbitos (p. 36): 1) relevancia, valores y actitudes; 2) adquisición de información sobre el pasado; 3) comprensión del fenómeno histórico; y 4) aplicación del conocimiento histórico.

Por lo que respecta a Iberoamérica, destacan los trabajos realizados en México por Plá (2005) sobre cómo aprender a pensar históricamente; y en Chile, las investigaciones de Henríquez (2011) y Henríquez y Ruiz (2014) sobre interpretación de fuentes históricas. En Brasil cabe mencionar el proyecto *Recriando Histórias* (Schmidt y García, 2005) desarrollado por la Universidade Federal do Paraná para la formación de la conciencia histórica crítico-genética tanto en profesorado como alumnado, basándose en el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica de Freire y en los tipos de conciencia histórica de Rüsen. Merecen especial atención las investigaciones de Bassanezi et al. (2009) que plantean la enseñanza de la historia desde los parámetros de la Historia Social y Cultural, centrándose en que se aborden en las aulas: los estudios de mentalidades y representaciones; las personas comunes reconocidas como sujetos históricos; lo cotidiano y la pluralidad de las historias alejadas del etnocentrismo.

En otros países como Estados Unidos (Barton, 2008, 2009, 2012; Barton y Levstik, 1998, 2004; Levstik y Barton, 2008; Monte-Sano, 2016; Monte-Sano y Reisman, 2016; 2017; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001) y Canadá (Lévesque, 2008, 2011; Seixas, 2006, 2015; Seixas y Morton, 2013), diversos autores han continuado esta línea de investigación acerca de la formación del pensamiento histórico. En el ámbito norteamericano, los trabajos

han ahondado en diversos temas como son: la influencia de la cultura y la identidad en las ideas del alumnado y en cómo determinan la interpretación de las fuentes, la construcción de narrativas y el significado que se otorga al pasado; las habilidades para la comprensión histórica, tales como la lectura o interpretación de la historia y la capacidad de argumentar; y también en el conocimiento del contenido pedagógico por parte de los docentes y sus implicaciones en la cultura escolar de sus aulas (Lévesque y Clark, 2018). En el contexto canadiense destacamos especialmente el proyecto *The Historical Thinking Project*, coordinado por el profesor Peter Seixas. Este proyecto fue creado en 2006 por iniciativa del *Centre for the Study of Historical Consciousness* de la Universidad British Columbia y la *Historical Foundation*. Su principal objetivo fue promover grandes cambios en la enseñanza de la historia para dotar al alumnado de la capacidad de pensar histórica y críticamente en el siglo XXI a partir de seis conceptos fundamentales: relevancia histórica del hecho, uso de fuentes primarias como pruebas históricas, análisis de cambios y continuidades, análisis de causas y consecuencias, perspectiva histórica para la comprensión del pasado, y dimensión moral o ética de las interpretaciones históricas (Seixas, 2006, 2017). La preponderancia de la investigación en Canadá ha estado focalizada, en mayor medida, en la noción de pensamiento histórico frente a conciencia histórica -al menos en las zonas de habla inglesa-, y especialmente en el concepto de relevancia histórica (*historical significance*) (Lévesque, 2005, 2008; Peck, 2010).

En la actualidad, las investigaciones sobre educación histórica y pensamiento histórico siguen siendo de gran interés en el contexto internacional, habiéndose incrementado considerablemente en los últimos 35 años y, en mayor medida, en los últimos 15 (Epstein y Salinas, 2018). Así lo demuestra la amplia producción publicada en estos años acerca del pensamiento histórico y la conciencia histórica, principales temáticas abordadas en el marco de la enseñanza de la historia (Seixas, 2017). Son reseñables, entre otras, las obras de Counsell, Burn y Chapman (2016) o los *handbooks* de Carretero, Berger y Grever (2017) y Metzger y Harris (2018). Destacamos, además, el reciente monográfico de la revista alemana *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture* (dossier titulado “Historical Thinking”, 2019), donde su editora, Joanna Wojdon, manifiesta cómo el desarrollo del pensamiento histórico se ha convertido en un objetivo prioritario en la enseñanza de la historia desde hace muchos años tanto en contextos nacionales como internacionales.

Por lo que respecta a nuestro país, este interés se refleja igualmente en obras coordinadas de reciente publicación como las de Monteagudo, Escribano-Miralles y Gómez (2018), Verdú, Guerrero y Villa (2018) o Miralles y Gómez (2018), y en los monográficos de revistas que se han dedicado a esta temática. Es el caso de *Revista de Estudios Sociales* (2015), *Historia y Memoria de la Educación* (2017), *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (2018), *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura* (2018), *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (2018), o *El futuro del pasado. Revista electrónica de Historia* (2019).

Teniendo en cuenta lo expuesto y conscientes de la relevancia de la investigación en pensamiento histórico, nos hemos propuesto en este estudio examinar las tesis doctorales que se han producido a nivel mundial en los últimos 25 años para cuantificar y representar la evolución de la producción académica de tesis doctorales sobre pensamiento histórico,

identificar los países, idiomas y universidades más productivos, y analizar las principales cuestiones vinculadas al pensamiento histórico que se han investigado en las tesis y estudiar sus conexiones.

2. Metodología

2.1. Objetivos

La presente investigación tiene como principal objetivo conocer la evolución de la producción académica sobre el concepto de pensamiento histórico en el marco de las tesis doctorales defendidas en los últimos veinticinco años. Asimismo, nos planteamos algunos objetivos específicos que profundizan en el objeto de estudio desde diversas perspectivas, como son cuantificar y representar la evolución de la producción académica de tesis doctorales sobre pensamiento histórico; identificar los países, idiomas y universidades más productivos; y analizar las principales cuestiones vinculadas al pensamiento histórico que se han investigado en las tesis para estudiar sus conexiones.

2.2. Método

Para establecer la muestra de tesis doctorales analizadas en esta investigación se ha seguido un muestreo intencional, no probabilístico, ya que la selección de la misma no ha dependido de la probabilidad, sino que se ha ajustado a unos criterios establecidos previamente relacionados con los objetivos planteados y con el enfoque y diseño de la investigación (Bisquerra, 2016). Podemos hablar además de una investigación de carácter censal, ya que hemos pretendido hacer coincidir la muestra con la población de tesis doctorales defendidas sobre pensamiento histórico.

Esta investigación se ha desarrollado bajo el paradigma de la investigación cuantitativa, siendo un estudio de carácter descriptivo que persigue describir un fenómeno concreto, en este caso, la evolución y naturaleza de las tesis doctorales en pensamiento histórico para dar respuesta a cuestiones sobre el estado presente de las mismas. En la planificación de nuestro estudio se han seguido las fases habituales de la investigación cuantitativa propuestas por (Mateo, 2016), concretadas en identificar y formular el problema de investigación, establecer los objetivos del estudio, seleccionar la muestra apropiada, diseñar los sistemas de recogida de información, analizar los datos y extraer conclusiones.

2.3. Procedimiento

Para conocer las temáticas y la naturaleza de las tesis doctorales sobre pensamiento histórico se han analizado once repositorios de tesis doctorales (Tabla 1) de diferentes países que han reportado un total de 163 estudios, cifra que conforma la muestra de este trabajo (n=163) (ver Anexo I). La elección de estas bases de datos se justifica debido a su representatividad, importancia, mayor volumen de registros e idoneidad (Sorli y Merlo, 2002) con respecto a la investigación planteada. De este modo, para países como España, Portugal, Francia o Canadá, se han seleccionado los principales repositorios públicos, sostenidos por los gobiernos correspondientes, caso de TESEO, RENATES, THESES y LAC (Library and Archives Canadá), respectivamente.

Para recoger la producción del mundo anglosajón, preferentemente en lo que se refiere a los Estados Unidos y Reino Unido, la atención se ha centrado en los repositorios DART Europe, OATD, NDTLD o PROQUEST. Estas últimas bases de datos se configuran como centros de documentación en red gracias a su colaboración global con miles de universidades de todo el mundo. Este hecho les permite recoger fondos que superan en la actualidad, los cuatro millones de trabajos de investigación de más de tres mil universidades, como ocurre en el repositorio PROQUEST, los tres millones y medio de referencias digitales, para el caso de OATD, o, finalmente, los cerca de un millón de disertaciones de doctorado que acopia la base de datos DART Europe.

Por su parte, de cara a reunir las producciones del ámbito latinoamericano, la base de datos trabajada ha sido el repositorio REDIAL, que recoge, como se señala en la web, las referencias bibliográficas de más de doce mil tesis doctorales relacionadas con dicho ámbito geográfico defendidas en universidades europeas desde 1980. Por último, el vaciado se ha completado con la búsqueda en otras fuentes de información bibliográfica reconocidas, caso de OPENGREY u OPENTHESIS, que han servido, en la mayoría de las ocasiones, para confirmar datos o completar alguna entrada con escasa información. De hecho, en múltiples ocasiones, las tesis doctorales de este estudio aparecían en varios de los repositorios mencionados. Ante esta situación, siempre se ha optado por recoger la información de la fuente que otorgaba mayor número de datos aprovechables. Este hecho explica que algunos repositorios, como REDIAL, RENATES, OPENGREY u OPENTHESIS, tengan, en principio, menos ocurrencias que las inicialmente previstas dadas sus características.

Tabla 1
Bases de datos analizadas

Bases de datos	Tesis analizadas
DART Europe	47
PROQUEST	43
OATD	24
TESEO	15
LAC	13
NDLTD	12
THESES	5
REDIAL	2
RENATES	1
OPENGREY	1
OPENTHESIS	0
Total	163

Fuente: elaboración propia.

El proceso de búsqueda y selección de tesis doctorales dentro de cada repositorio se ha realizado a partir del empleo de seis términos específicos (Tabla 2) que parten de los conceptos de pensamiento histórico definidos por Peter Seixas y Tom Morton (2013). La selección de estos términos se justifica debido al amplio consenso con que cuentan a nivel internacional -como habilidades propias del pensamiento histórico-, y por haber vertebrado, en buena medida, las investigaciones en este ámbito. No obstante, los seis conceptos propuestos por estos autores (relevancia histórica, evidencia histórica/fuentes primarias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética) han sido adaptados en virtud de las condiciones y necesidades de la investigación. Esto se debe a que, tras algunas catas iniciales en los repositorios, fue preciso reformular algunos de ellos ya que dificultaban, en ocasiones, la obtención de resultados válidos, retornando miles de entradas de trabajos alejados en exceso de los objetivos del presente estudio. Es el caso de los conceptos “cambio y continuidad”, “causas y consecuencias” y “dimensión ética”, los cuales reportaban numerosos registros de tesis desarrolladas en campos de conocimiento tan variados como Medicina, Ingeniería, Sociología o, evidentemente, Historia, entre otras. A fin de ajustar estos términos y de seleccionar aquellos que pudieran devolver el mayor número de disertaciones posibles relativas al objeto de estudio de este trabajo, se han incluido en la búsqueda otros conceptos que sustituyen y complementan a los inicialmente contemplados de Seixas y Morton (2013) y que mejoran la búsqueda, haciéndola más exhaustiva. Estos conceptos han sido: “tiempo histórico”, “conciencia histórica” y, propiamente, “pensamiento histórico”.

Con todo, el vaciado realizado a partir de los seis conceptos finalmente seleccionados (Tabla 2), nos ha revelado ciertas limitaciones que deben ser reflejadas en la investigación. De este modo, la terminología utilizada no siempre ha sido eficiente para recuperar trabajos que contenían en sus títulos o resúmenes conceptualizaciones vinculadas al pensamiento histórico. Por ello, conforme hemos avanzado en la consulta sistemática de bases de datos, se han tenido en cuenta para las búsquedas términos idiomáticos propios de cada lengua. Es el caso de: “*apprentissage de l'histoire*”, para el caso francés, o “*heritage narratives*”, “*historical agency*”, “*student agency in History*” y “*teaching History*”, para el caso inglés. Se han realizado búsquedas, por tanto, a partir de todos estos términos, siempre que se han detectado, con objeto de que el vaciado de tesis doctorales sea lo más completo posible.

La especificidad del vocabulario o de los conceptos en cada lengua, como hemos señalado, convierte la búsqueda en un proceso complejo y ambicioso que quizás explique la ausencia de trabajos similares al que aquí presentamos. En consecuencia, nuestra investigación pretende ser un estudio aproximativo de una realidad poco conocida, al menos, con este carácter de sistematicidad, pero que se erige, creemos, necesaria, para el avance de las investigaciones y de las propias tesis doctorales en este campo del conocimiento. Así, para futuras investigaciones, sería necesario ampliar el abanico de conceptos de búsqueda para cubrir con plenas garantías la realidad científica sobre la temática propuesta.

Tabla 2

Conceptos básicos de búsqueda en los repositorios consultados

Castellano	Inglés	Francés	Portugués	Alemán
Pensamiento histórico	Historical thinking	Pensée Historique	Pensamento histórico	Historisches Denken
Relevancia histórica	Historical Significance	Pertinence historique	Relevância histórica	Historische Relevanz
Evidencia histórica	Historical Primary Sources (evidence)	Sources primaires historiques	Evidência histórica	Historische Beweis
Perspectiva histórica	Historical Perspective	Perspective historique	Perspectiva histórica	Historische Perspektive
Tiempo histórico	Historical Time	Temps historique	Tempo histórico	Historische Zeit
Conciencia histórica	Historical Awareness	Conscience historique	Consciência histórica	Historisches Bewußtsein

Fuente: elaboración propia.

Tras la selección definitiva de conceptos clave ya expuesta, estos se han empleado para realizar las búsquedas en los campos predeterminados por las bases de datos: título, palabras clave y resumen. Este procedimiento, realizado sistemáticamente en todos los repositorios consultados, ha sido desarrollado igualmente con el conjunto de términos de los distintos idiomas utilizados: inglés, castellano, francés, portugués y alemán.

Por último, en relación con el trabajo de los repositorios, se realizó una exportación masiva de los resultados obtenidos en cada búsqueda. Si bien cada base de datos presenta sus particularidades de extracción de datos, siempre se procuró que ésta recogiese los siguientes campos: autor/a, título, resumen, fecha, titulación, palabras clave, idioma, fuente o url, universidad, país, director/a. Una vez exportado el conjunto de investigaciones doctorales susceptibles de ser analizadas, se realizó un proceso de comprobación manual de cada una de ellas, para depurar la matriz de datos, dado que los repositorios, preferentemente durante este proceso, presentan complejidades que sólo se pueden resolver caso por caso (ver Anexo 1)². De este modo, como ejemplo, cinco estudios tuvieron que ser suprimidos, una vez exportados, al tratarse de tesis de Máster y no de doctorado.

² El conjunto de tesis doctorales analizadas en este estudio, se recogen en el Anexo I. En él se han incluido como campos de identificación: autor, título, año de defensa, universidad, país y base de datos donde se recoge la disertación.

El proceso concluyó con la elaboración de una hoja de datos en Excel, con el conjunto de campos antes descritos, desde donde se llevaron a cabo los primeros análisis cuantitativos antes de exportar los datos al programa estadístico SPSS v.25.0. Finalmente, con el objetivo de detectar temáticas, corrientes y espacios en los que se han desarrollado preferentemente los estudios sobre pensamiento histórico, se ha realizado un análisis lexicográfico de los títulos y palabras clave de las investigaciones analizadas, mediante la aplicación web *Voyant*, desarrollada por Sinclair y Rockwell (2019), que permite el análisis cuantitativo de textos.

3. Resultados

3.1. Evolución de tesis doctorales sobre pensamiento histórico

Adentrándonos en el análisis de resultados, podemos afirmar que la producción de tesis doctorales sobre contenidos relacionados con pensamiento histórico ha tenido, a lo largo de las últimas décadas, un claro signo ascendente (Figura 1). Un progreso en positivo que ha visto cómo, a nivel mundial, se ha acelerado de manera sobresaliente en las últimas décadas. De hecho, si bien durante los primeros diez años (1996-2006) apenas se defendió un 20% de las tesis, en el periodo comprendido entre 2012 y 2019, se han defendido el 50% por ciento de las mismas.

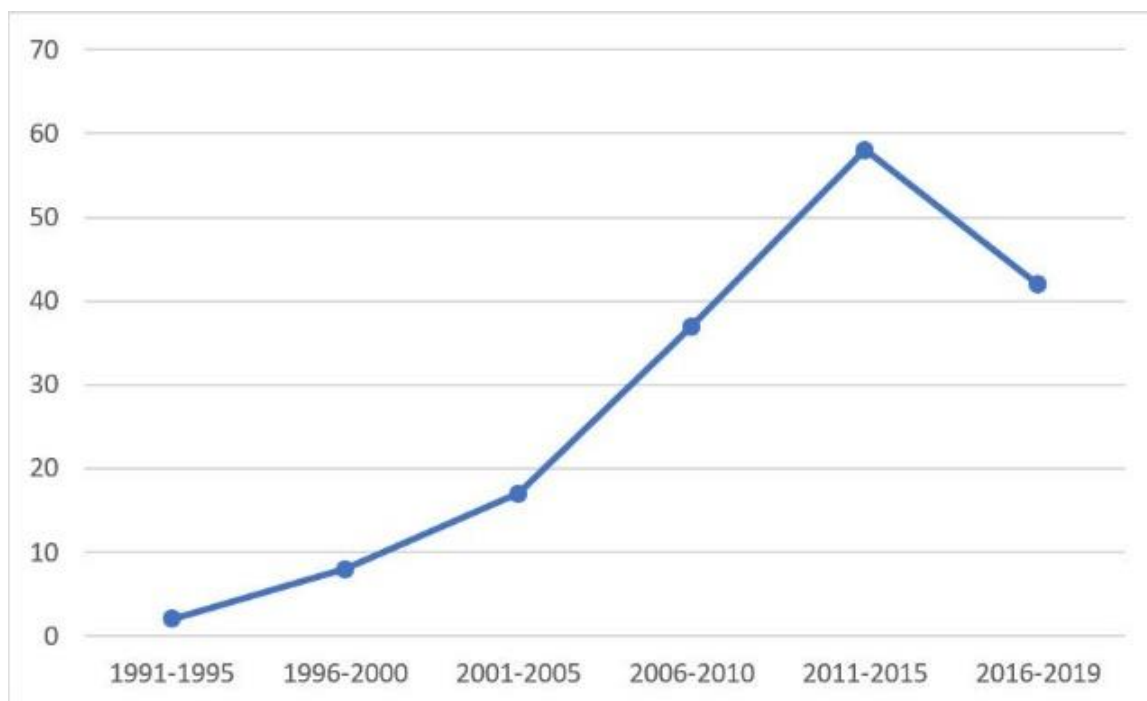


Figura 1. Tesis doctorales sobre pensamiento histórico por lustro. Fuente: elaboración propia.

De esta manera, si analizamos lo ocurrido en los últimos veinticinco años (Figura 2), observamos un paulatino ascenso desde que Irene Kriekouki-Nakou defendiese su trabajo *Pupils' historical thinking within a museum environment* (1996) en la Universidad de Londres bajo la dirección de Peter Lee y, por su parte, Penney Clark presentase su tesis doctoral, *Take it away, youth: visions of Canadian identity in British Columbia social studies textbooks, 1925-1989*, en la Universidad British Columbia de Canadá. Este lento crecimiento se mantendría hasta comienzos de la década pasada, momento en que se observa un

considerable incremento y se alcanza, en el año 2016, la cifra más elevada de tesis doctorales defendidas (18), un 11% del total.

Esta evidente tendencia ascendente, consideramos, se verá confirmada en el momento en que las bases de datos actualicen sus repositorios mediante la introducción de los datos de las tesis defendidas en los últimos años (2018-2020), dado que el descenso que se observa actualmente en las Figuras 1 y 2 se puede justificar, con total seguridad, porque aún no se han incorporado estos últimos trabajos. Es preciso señalar que este perfil variable, en ocasiones con aspectos de dientes de sierra, debe ser analizado desde la perspectiva y características propias de las investigaciones doctorales, las cuales nunca pueden tener una periodicidad regular como sí pueden tenerlo, por ejemplo, los artículos en revistas científicas o, incluso, los *handbooks* o monográficos, donde pueden observarse dinámicas de ascenso que se mantienen en el tiempo.

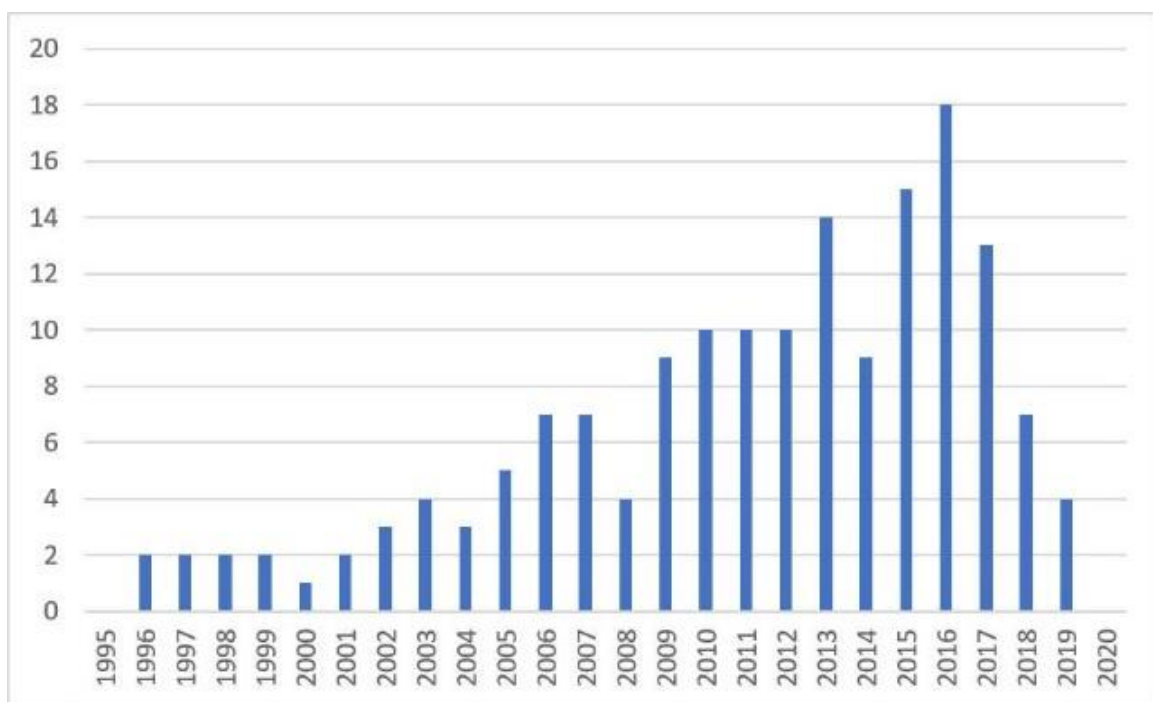


Figura 2. Año de defensa de las tesis doctorales. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, un análisis geográfico de los países donde más tesis doctorales se han defendido confirma la preponderancia norteamericana frente al resto de países, dado que Estados Unidos y Canadá suman el 46% de los estudios realizados. Esta cifra se ve, no obstante, aumentada hasta casi el 55%, si incluimos, además, al Reino Unido -con especial representatividad del Institute of Education de la University College London-, quedando así agrupados los principales polos anglófonos de producción científica en la materia (Tabla 3).

Por su parte, el continente europeo se postula como un segundo foco emergente en el tratamiento del pensamiento histórico en disertaciones de doctorado. Destaca especialmente la presencia de España, con una cuota de representatividad del 16,6%, seguida por Francia, con un 6,7%, Portugal, con un 5,5%, Grecia, con un 4,3%, y, finalmente, Alemania con un 2,5%. La preponderancia de España, pese al amplio interés y producción de tesis sobre pensamiento histórico constatable en nuestro país en los últimos

años, puede explicarse principalmente por el acceso a bases de datos nacionales donde se han registrado de forma sistemática estos trabajos, y por la adecuación de los términos y conceptos empleados en las búsquedas, a la información contenida en títulos, palabras clave o resúmenes.

Finalmente, en lo que respecta al espacio sudamericano, es subrayable la nula aparición de países hispanoparlantes, pese a los notables vínculos existentes con universidades españolas, recayendo sobre Brasil, con un destacable 5,5%, la representación absoluta de cuanto se ha producido sobre pensamiento histórico en esta geografía. Con todo, esta situación de ausencia de tesis doctorales en el ámbito sudamericano viene determinada por la inexistencia de un repositorio que sistematice los trabajos doctorales realizados en este espacio.

Tabla 3
Producción de tesis doctorales por países

Países	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Estados Unidos	58	35,6	35,6	35,6
Bélgica	1	0,6	0,6	36,2
Noruega	1	0,6	0,6	36,8
Grecia	7	4,3	4,3	41,1
Irlanda	1	0,6	0,6	41,7
Alemania	4	2,5	2,5	44,2
Países Bajos	1	0,6	0,6	44,8
Reino Unido	13	8,0	8,0	52,8
Canadá	18	11,0	11,0	63,2
España	27	16,6	16,6	80,4
Portugal	9	5,5	5,5	85,9
Italia	1	0,6	0,6	86,5
Brasil	9	5,5	5,5	92,0
Francia	11	6,7	6,7	98,2
Suecia	2	1,2	1,2	100,0
Total	163	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En esta línea de análisis, los países nos invitan a cuestionarnos por los idiomas más utilizados para desarrollar las investigaciones (Tabla 4). Así, más del cincuenta por ciento de estos estudios se han realizado en inglés (52,8%), lo que nuevamente pone de relieve la importancia de los Estados Unidos, Reino Unido y Canadá como núcleos clave en la investigación del pensamiento histórico. A esta centralidad anglófona le siguen, muy de

lejos, el castellano, con un 13,5%, el francés, con 12,3% y el portugués, con un 10,4%. La escasa presencia del alemán (2,5%) como lengua relevante en el desarrollo de investigaciones sobre pensamiento histórico, consideramos, no es reflejo de la realidad académica que representa esta lengua.

Tabla 4
Idioma de las tesis doctorales analizadas

Idioma	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inglés	86	52,8	52,8	52,8
Gallego	1	0,6	0,6	53,4
Francés	20	12,3	12,3	65,6
Castellano	22	13,5	13,5	79,1
Portugués	17	10,4	10,4	89,6
Griego	7	4,3	4,3	93,9
Catalán	4	2,5	2,5	86,3
Italiano	1	0,6	0,6	86,9
Alemán	4	2,5	2,5	99,4
Sueco	1	0,6	0,6	100,0
Total	163	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Esta aproximación geográfica e idiomática suscita a los investigadores a preguntarse por los principales núcleos académicos, a nivel institucional, de producción científica sobre pensamiento histórico. En este sentido, destacan preferentemente universidades de España, Portugal, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido. Así, mientras que en espacios como España y Portugal la investigación aparece muy polarizada en la Universidad Autónoma de Barcelona (10), Universidade do Minho (9) y Universidad de Barcelona (4), en el resto de los países destacables, la presencia de centros académicos es más plural: University of British Columbia (8), University of Maryland (7), University of London (6), Université de Laval (4), Université de Montréal (3) y University of Boston (3). Una centralidad que se observa igualmente en el caso de Brasil, donde la Universidad de São Paulo ha presentado cinco tesis doctorales sobre pensamiento histórico; o en el caso francés, donde son destacables las investigaciones defendidas en la Universidad Paris Diderot VII (3).

De este modo, las universidades en las que se ha defendido un mayor número de tesis doctorales son, al mismo tiempo, centros de investigación liderados por profesionales con una relevante trayectoria en esta temática. Es el caso de Isabel Barca (8) en Portugal, de Joan Pagès (7) en España o de Peter Seixas (5) en Canadá. Una nómina que se completa con otros especialistas como Joaquim Prats (4), Christian Laville (4), Bruce VanSledright (3), Antoni Santisteban (3), Peter Lee (3), Katia Lopes (2), Concha Fuentes (2), Linda Villa (2) o Chauncey Monte-Sano (2).

Además, no se puede obviar que es en espacios académicos como los señalados donde han surgido proyectos de investigación como *The Historical Thinking Project*, liderado por Peter Seixas en la Universidad de British Columbia, o donde se han defendido trabajos doctorales como los de Penney Clark, Lindsay S. Gibson, Viviane Gosselin, Juliette Lyons-Thomas o Stéphane Lévesque.

La preponderancia ya señalada de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y España, los cuatro países con mayor representatividad en nuestra muestra, queda reflejada a continuación (Figura 3) a través de la comparativa de la producción de cada uno de los países. En este sentido, se observa la primigenia aparición de trabajos doctorales sobre la temática en espacios como Reino Unido y Canadá, siendo España el más tardío en incorporarse al tratamiento del pensamiento histórico como tema de investigación de doctorado. No obstante, se confirma claramente la preponderancia de los Estados Unidos respecto al resto, presentando incluso un perfil más regular que, no obstante, crece de forma muy significativa, como en el resto de países, en el año 2016, debido a un destacado ascenso global.

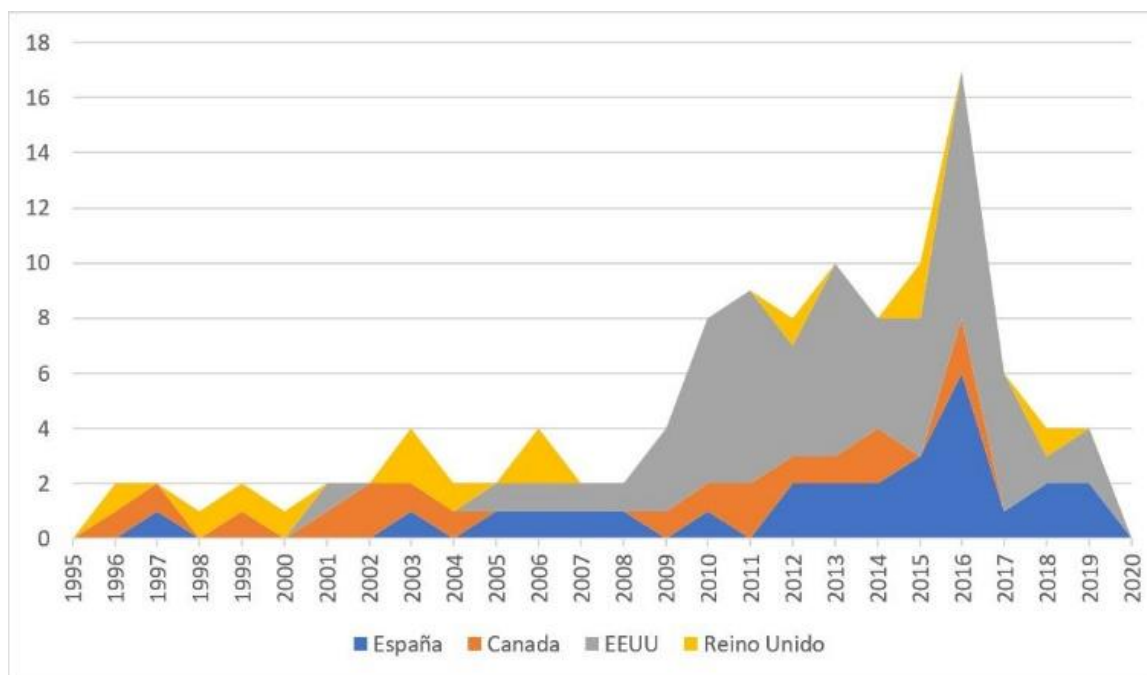


Figura 3. Comparativa de los principales países. Fuente: elaboración propia.

3.2. Investigación en pensamiento histórico. Análisis de tesis doctorales

Acotadas las tesis doctorales analizadas (n=163), hemos procedido a realizar un análisis lexicográfico de los términos que aparecen tanto en los títulos de las tesis doctorales, como en las palabras clave y resúmenes. A partir de este análisis nos será posible establecer un mapa de aquellos aspectos y enfoques que más se han trabajado en relación con el pensamiento histórico.

Un análisis de los títulos, en primer término, nos reporta algunos datos relevantes acerca de cuáles han sido los principales ejes de la investigación en pensamiento histórico (Tabla 5). Observamos cómo las palabras que más se repiten son aquellas relativas a “historia / histórico”, “estudio/s e investigación/es”, “estudiantes”, “enseñanza”, “docentes”,

“pensamiento”, “clase / aula”, “sociales”, “secundaria” y “escuela / colegio / instituto”, lo que da buena cuenta de que las tesis se han orientado en mayor medida a investigar la formación del pensamiento histórico en estudiantes, principalmente de Secundaria (23 ocurrencias), otorgando mayor importancia a los procesos de enseñanza (38 ocurrencias) frente a los de aprendizaje (10 ocurrencias). Asimismo, la repetición de términos como “clase o aula”, nos indica que estos han sido los espacios educativos donde se han desarrollado preferiblemente las investigaciones, en detrimento de otros espacios de carácter no formal o informal que también posibilitan la formación de este tipo de pensamiento.

Tabla 5

Términos más repetidos en los títulos de las tesis doctorales

Concepto	Ocurrencias
Historia / Histórico / Histórica	151
Estudio / Estudios / Investigación	43
Estudiantes	43
Enseñanza / Enseñar	38
Docentes / Maestros / Profesores	31
Pensamiento	26
Clase / aula	26
Sociales	24
Secundaria	23
Escuela/ colegio / instituto	22

Fuente: elaboración propia.

Si profundizamos algo más en el análisis de los títulos y descendemos en el nivel de ocurrencias -no recogidas ya en la tabla 5, donde se presentan los primeros 10 registros con mayor frecuencia-, comprobamos que los “estudios de caso” (15 ocurrencias) han sido, a nivel metodológico, la estrategia empleada con mayor éxito y regularidad en este tipo de trabajos. Por otra parte, si tomamos como referencia los conceptos de pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013), observamos que el término más repetido es el de “conciencia histórica” (9), frente a otros menos presentes como “empatía / empathy” (5), vinculada a la *dimensión ética de la historia*, “sources / fuentes” (3), relativo al concepto de *evidencia histórica*, o “significación / relevancia / agency”, relacionados con la *relevancia o significación histórica* (3). Cabe destacar la relativa importancia de elementos como “interpretación” (4) y “narrativa” (4), relacionadas con la adquisición de competencias propias del pensamiento histórico, y “concepciones” (3) y “creencias” (3), igualmente abordadas en las investigaciones.

Por lo que respecta a las palabras clave (Tabla 6) que categorizan y describen el trabajo doctoral, se muestra cierta continuidad con lo planteado en el análisis de los títulos (Tabla 5). Por ejemplo, observamos que las ocurrencias del término “Enseñanza” (30) continúan siendo más elevadas que las de “Aprendizaje” (14). Prevalece además la etapa de

“Secundaria” (12) como aquella donde se han llevado a cabo más investigaciones, por encima de cualquier otro nivel educativo. Es interesante subrayar además la aparición del término “Curriculum / curricular” (16), que se explica porque buena parte de las tesis analizadas, procedentes en su mayoría del ámbito anglosajón, se adscriben en sus correspondientes universidades al Departamento de Curriculum y Enseñanza o Departamento de Currículum e Instrucción, entre otros. Por último, señalamos la aparición del término “Conciencia” (12), que hace referencia a la *conciencia histórica*, concepto de pensamiento histórico que ha sido trabajado en mayor medida por parte de las tesis doctorales analizadas, frente al resto de conceptos planteados por Seixas y Morton (2013).

Tabla 6

Principales conceptos en las palabras clave de las tesis doctorales

Concepto	Ocurrencias
Educación / Educativa	188
Historia / Histórico / Histórica	126
Estudios	49
<i>Sociales Studies</i>	43
Enseñanza	30
Pensamiento	24
Profesores	21
Curriculum / Curricular	16
Aprendizaje	14
Conciencia	12
Secundaria	12

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los resúmenes, los principales términos que se repiten, desde un análisis cuantitativo, son los representados en la Tabla 7, donde se observan ciertas coincidencias en relación con las tablas anteriores. Aunque estos datos no revelan tendencias significativas, cabe señalar la preponderancia de los estudios centrados en el alumnado (análisis de narrativas, creencias o concepciones, capacidad de interpretación, evaluación de competencias, etc.), por encima de aquellos centrados en el profesorado.

Tabla 7

Principales conceptos en los resúmenes de las tesis doctorales

Concepto	Ocurrencias
Historical / Histórica / Histórico / History / Historia / História	1 131
Study / Studies / Estudio / Estudio / Research / Investigación	647
Students / Estudiantes / Student / Alumnos	547
Teachers /Teacher / Profesorado / Professores	487
Teaching / Enseñanza	309
Education / Ensino / Educación / Educational	240
Thinking / Pensamiento	210
Classroom / aula / classe	175
Use / used / using / uso	169
Social / sociales	168

Fuente: elaboración propia.

Si continuamos con el análisis de ocurrencias menos regulares cuantitativamente, pero igualmente reseñables, observamos cómo surgen términos que denotan líneas de trabajo, temáticas y centros de interés de las tesis doctorales defendidas. Es el caso de elementos como: learning / aprendizaje (151), concepts / conceptos (127), past / pasado (102), evidence / sources (97); consciência / awareness / conciencia (84); o perspective / perspectiva (84), future / futuro (80), narrative / narrativas (78), comprehension / comprensión (72), present / presente (72), interviews / entrevistas (61), secondary / secundaria (56), identity / identidad (48), critical / crítica (44), evidence / evidencia (44), significance / agency / significant / relevancia (40), o empathy / empatía (16), entre otros. Todos ellos reportan información sobre ámbitos de trabajo, metodologías de investigación o aproximaciones a problemáticas concretas como recursos didácticos empleados (fuentes, experiencias o perspectivas), instrumentos de investigación utilizados (narrativas, entrevistas) o etapas educativas objeto de análisis (Secundaria y Primaria).

La aparición de términos como “Evidence / Sources” (97) revela un mayor interés en las investigaciones por el trabajo con fuentes históricas, como objetos o documentos, lo que se vincula a la implementación de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la historia y a uno de los principales conceptos o habilidades de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) como es la *evidencia histórica*. Algunos casos paradigmáticos de esta línea de investigación pueden ser los estudios de Katz (2018) y Wooden (2013)³.

Junto con la evidencia histórica, otro de los conceptos a los que se le otorga gran importancia es la *conciencia o perspectiva histórica*, términos que cuentan respectivamente con un total de 84 ocurrencias en los títulos. En este sentido, la formación de conciencia histórica implica comprender nuestro presente a la luz del pasado, con objeto de imaginar

³ Como ya se ha señalado, en el Anexo I de este trabajo pueden consultarse los datos relativos a las tesis analizadas.

futuros deseables. Por ello, esta conexión entre pasado-presente-futuro se hace evidente igualmente en los resúmenes analizados, donde el término “pasado” cuenta con 102 ocurrencias, el término “presente” con 72, y “futuro” con 80. Estos elementos se relacionan a su vez con el concepto de *cambio y continuidad* (“continuity and change”), que contemplan las transformaciones y permanencias que acontecen a lo largo del paso del tiempo. Destacamos en este sentido el estudio de Anderson (2011) y Plasko (2016).

Menos numerosas son las ocurrencias de términos como “agency / relevancia / significación” (40) o “empathy / empatía” (16), que se vinculan a los conceptos de pensamiento histórico: *relevancia histórica y dimensión ética de la historia*. Su menor presencia denota, por tanto, un menor volumen de trabajos destinados a profundizar en estos aspectos, que, en su mayoría, proceden del ámbito anglosajón. Por lo que respecta a las tesis que han trabajado de forma específica la relevancia histórica, son reseñables, entre otras, las más actuales de Rossi (2015) y Colley (2015). Por su parte, autores como Harris (2016) o Collette (2019) se centraron en el desarrollo de la empatía histórica en sus respectivas tesis doctorales.

En esta línea de identificación de corrientes temáticas, consideramos importante señalar la recuperación de una vertiente interesada por los estudios sobre “Identity / identidad” (48). Desde el trabajo inicial de Clark (1996), pasando posteriormente por los estudios de Fayot (2002) o Horton (2002), hubo un vacío recuperado recientemente gracias a tesis doctorales como la de Bordonaro (2016), quien centró su estudio en el análisis de identidades, actitudes de empatía y pensamiento histórico en entornos de conflicto.

Por último, si bien un ámbito consolidado en los estudios en Educación es la implementación de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el caso de los estudios doctorales centrados en pensamiento histórico, no resulta una línea de trabajo afianzada, pese a la potencialidad que estos recursos pudieran tener para la aplicación de metodologías activas de aprendizaje. No obstante, debemos señalar algunos trabajos que sí han contribuido a este campo de estudio, como los de Alexandratos (2005), List (2012) o Miguel-Revilla (2019).

3.3. Las tesis sobre pensamiento histórico en España

En 1991, Hilary Cooper presentaba su investigación *Young Children's Thinking in History* en la University of London, un estudio referente dentro del panorama analítico abordado. Para el caso español, dos años después, Jesús Domínguez Castillo (1993) defendía en la Universidad Autónoma de Barcelona la primera tesis doctoral sobre pensamiento histórico⁴. En este estudio, el autor analizaba el impacto formativo de determinados conceptos y procedimientos en el aprendizaje de la historia.

Años más tarde, el trabajo de Lis Cercadillo (2000), pese a defenderse en el Institute of Education de la University of London, tuvo repercusión en el panorama nacional, pues demostró que el alumnado inglés era capaz de alcanzar un orden superior en la comprensión de la significación histórica frente al alumnado español. Desde este momento,

4 Esta tesis doctoral no se contabiliza en el cómputo total de trabajos analizados en este artículo, por ser anterior a la cronología de la investigación. En consecuencia, tampoco se incluye en el Anexo I.

se inicia una paulatina y progresiva aparición de disertaciones de doctorado con presencia de temáticas sobre pensamiento histórico en España (Figura 4). Cabe destacar, en este sentido, las tesis de Fuentes (2003), Santisteban (2005), Gutiérrez (2006), Blanco (2007) y Sotres (2008). Todas ellas indagan en la formación del pensamiento histórico, preferentemente, en el alumnado de Educación Secundaria, a excepción de la de Santisteban (2005), que se contextualiza en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

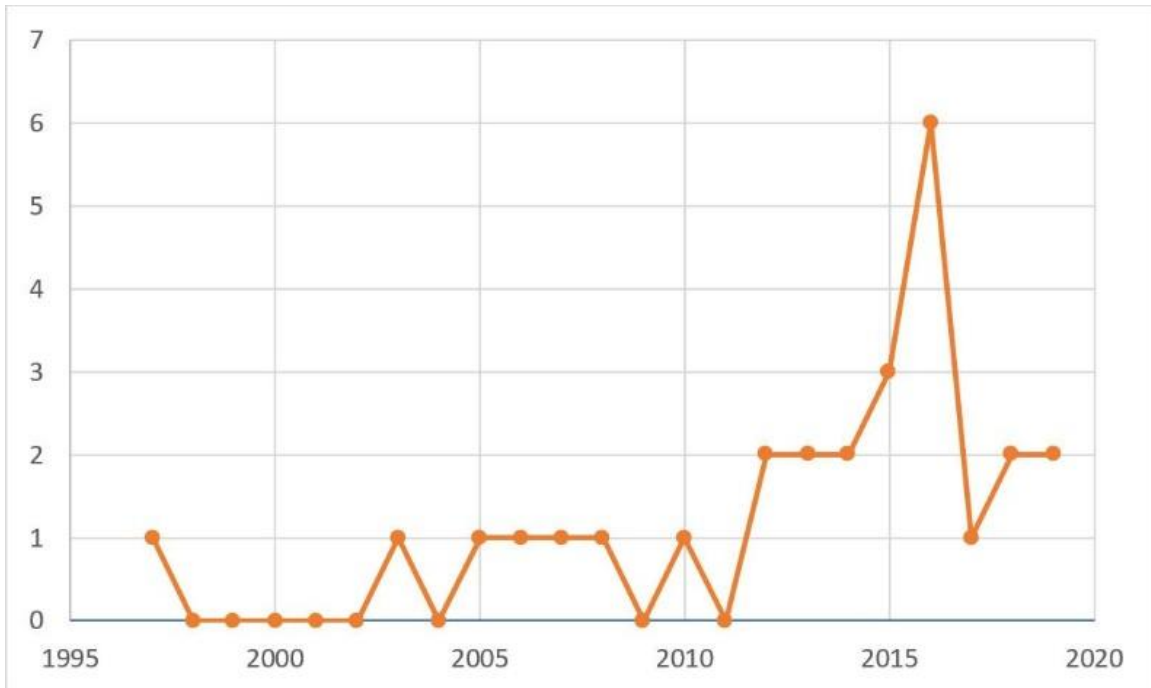


Figura 4. Producción de tesis doctorales en España. Fuente: elaboración propia.

No obstante, el punto de inflexión para la producción científica en España debe ser situado en el año 2012 (Figura 4). Esta fecha marca el inicio de un ascenso sobresaliente de las tesis doctorales sobre pensamiento histórico, lo que se traduce en la producción, entre 2012 y 2019, del 80% de las disertaciones registradas. Igualmente, supone la ruptura de la polarización existente hasta la fecha en universidades de Barcelona y Madrid, dado que en este arco cronológico se defienden trabajos de doctorado en universidades de Madrid, Barcelona, Burgos, Córdoba, Málaga, Murcia, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid, La Rioja y Valencia. Este aumento exponencial, único a nivel internacional, refrenda los estudios realizados recientemente sobre la preponderancia de esta temática en las investigaciones desarrolladas en España (Gómez-Carrasco et al., 2019). Con todo, en este periodo destaca el año 2016, fecha en que se defendieron seis tesis, una cifra a la que probablemente se aproximen los años sucesivos (2017-2020), cuando se actualicen, como ya se ha señalado, los repositorios que recogen la información relativa a las tesis doctorales defendidas en cada país⁵.

⁵ El vaciado de tesis doctorales para la realización de este estudio concluyó el 31 de enero de 2020, por tanto, las tesis no recogidas hasta entonces en las bases de datos revisadas no han podido ser incluidas. Es el caso de recientes disertaciones como la de María Teresa Carril Merino: *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en Formación*, defendida en la Universidad de Valladolid en diciembre de 2019.

En lo que respecta al ámbito institucional, cabe subrayar el protagonismo de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Barcelona en las investigaciones doctorales sobre pensamiento histórico en España. No en vano, ambos centros barceloneses lideran la producción estatal con catorce de las veintisiete tesis doctorales registradas, es decir, casi un 52% sobre el total, protagonismo que, probablemente, se equilibrará en los próximos años habida cuenta de la evolución de la producción científica dentro del área en otras universidades españolas.

Por lo que respecta a los niveles educativos contemplados en las investigaciones doctorales, el análisis nos revela cómo más de la mitad se han centrado en el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas de Educación Secundaria (14). En segunda posición, destacan aquellas que versan sobre formación inicial del profesorado (6), con especial relevancia del de Secundaria (3), frente al de Educación Primaria (2) e Infantil (1). Este hecho puede explicarse, en buena medida, por la menor presencia de contenidos propiamente históricos en ambas etapas educativas. En este sentido, destacan las tesis de Soria (2014) y Dias (2018), centradas en la formación inicial de profesorado de Educación Primaria, así como la de Hernández (2013), sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la formación inicial de maestras de infantil, etapa que continúa siendo la menos trabajada hasta el momento.

Desde un plano cronológico, las tesis que han tomado como objeto de estudio la Educación Secundaria Obligatoria se han mostrado más regulares que las del resto de temáticas. De este modo, salvo la tesis de Santisteban (2005), los estudios que se centran en la formación inicial del profesorado han mostrado una mayor presencia en la última década, especialmente desde el año 2017. Este hecho, evidentemente, sitúa el centro del análisis científico en las aulas universitarias, espacio del que debe surgir la formación para una correcta didáctica de las Ciencias Sociales en el resto de las etapas educativas. No obstante, sigue siendo necesario ampliar el número de investigaciones que indaguen en cómo se enseñan y se aprenden los contenidos de historia en las aulas de infantil, primaria y secundaria (Pagès y Santisteban, 2014).

En cuanto a las temáticas investigadas, las tesis sobre formación inicial del profesorado han examinado en mayor medida las representaciones y concepciones de los futuros docentes sobre la historia, así como su nivel de conciencia histórica y capacidad para elaborar narrativas. Estas han sido igualmente investigadas en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria, etapa donde también se ha analizado la adquisición de conceptos propios del pensamiento histórico, como el cambio y la continuidad, la conciencia historia, el concepto de futuro, o sus percepciones sobre la evaluación de los aprendizajes de Geografía e Historia. Junto a estas tesis, se han estudiado además las implicaciones que tienen los juegos de simulación, los entornos digitales, los currículos, libros de texto y las pruebas de acceso a la universidad para la formación del pensamiento histórico.

4. Discusión

El estudio realizado confirma la preponderancia del mundo anglosajón y norteamericano en relación con la producción científica sobre pensamiento histórico (54,6% sobre el total). Igualmente, se confirma el ascenso de España en los últimos años como polo a destacar en la investigación sobre esta temática. Por el contrario, resulta llamativa la menor presencia de países con una reconocida trayectoria en estudios sobre pensamiento histórico, caso de Alemania, Países Bajos o Bélgica. Este hecho puede explicarse por la escasa presencia de tesis doctorales en los repositorios consultados, circunstancia que señalamos como una de las principales limitaciones de la presente investigación. Además, deseamos indicar cómo, pese al gran volumen de tesis y disertaciones recogidas en las bases de datos consultadas, siendo estas las más reconocidas a nivel internacional, los datos aportados denotan la necesidad de contrastar y complementar las búsquedas con otras bases de datos de carácter principalmente institucional, como puedan ser las propias de las universidades, que recojan las tesis doctorales defendidas en ellas. De la misma manera, para futuras investigaciones se considera necesario ampliar los conceptos de búsqueda, creando un abanico más amplio de términos, además de incluir nuevas lenguas, como el griego o neerlandés, entre otras.

Mención especial merecen, en nuestra opinión, los casos de Brasil y Grecia. Es conocida la notable producción del mundo portugués en materia de pensamiento histórico. No obstante, es reseñable el caso brasileño, donde se han recogido un total de nueve tesis doctorales. Estas se centran mayoritariamente en la conciencia histórica, como los estudios de Cardoso (2011) o Cavalcante (2014).

En lo que se refiere a Grecia, encontramos un conjunto de siete tesis doctorales que han abordado el desarrollo del pensamiento histórico desde diversas perspectivas. Así como se comentó anteriormente, algún trabajo se ha centrado en el análisis del uso de recursos como las nuevas tecnologías o las fuentes primarias para generar metodologías activas de aprendizaje. Otros estudios, han puesto el foco de atención en la empatía histórica, como muestra la tesis de Kouriantakis (2005), o, en el caso de Fardi (2013), en la investigación de procesos concretos de transposición didáctica desde el currículo a la práctica educativa.

En el contexto español, cabe destacarse el protagonismo de las universidades de Barcelona en relación con la producción de trabajos sobre pensamiento histórico respecto al resto del país. Creemos, teniendo en cuenta los últimos estudios bibliométricos publicados sobre la producción científica en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que esta polaridad se diseminará progresivamente en favor de otros núcleos como Murcia, Valencia, Huelva, Valladolid o Zaragoza (Gómez-Carrasco et al., 2019).

Además, con la intención de poner sobre la mesa un objeto de debate, consideramos relevante plantear la siguiente cuestión, ¿qué influencia ha tenido en el incremento de la producción de tesis doctorales la publicación de la obra de Seixas y Morton (2013)? y, preferentemente en el caso español, ¿qué relevancia ha tenido el artículo de Santisteban (2010) sobre las claves para la formación de competencias en pensamiento histórico en el ascenso producido en este contexto desde 2012? Según los datos, ambas publicaciones son

coincidentes con el incremento señalado en España y a nivel internacional, como refleja la Figura 3.

En cuanto a las temáticas surgidas dentro de los estudios relacionados con pensamiento histórico, estamos en disposición de señalar algunas características que los definen, como la notoria preponderancia de investigaciones en Educación Secundaria frente a otras etapas formativas o, en los últimos años, para el caso español, el progresivo interés de los investigadores por centrar sus trabajos en la formación inicial del profesorado y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Desde un punto de vista metodológico, los estudios de caso se presentan como la principal alternativa para el desarrollo de investigaciones empíricas que, *a posteriori*, validen experiencias educativas implementables en las aulas. Los resultados en este sentido enlazan con los aportes presentados en algunos marcos teóricos recientes donde se pone de relieve la necesidad de investigar el desarrollo del pensamiento histórico en ámbitos prácticamente desconocidos, como ocurre en Educación Infantil o en Educación Primaria (Miralles y Rodríguez, 2015), pues apenas se conoce qué ocurre realmente en las aulas cuando se enseña y se aprende historia (Pagès y Santisteban, 2014). Por otra parte, el análisis profundo de las investigaciones doctorales defendidas en las últimas décadas confirma la preponderancia de temáticas que buscan la introducción en el aula del método científico propio del historiador para trabajar el tiempo histórico, el uso de fuentes históricas, el desarrollo de conciencia histórica e, incluso, el tratamiento de temas controversiales para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado (Gómez-Carrasco et al., 2019).

Asimismo, cabe destacar la localización de dos tesis doctorales que vinculan conceptos del pensamiento histórico aplicados a otras disciplinas diferentes a la Historia, como pueden ser las tesis centradas en educación histórica y enseñanza del Patrimonio y de la Historia del Arte (Souveryns, 2007; Gosselin, 2011; Mazière, 2015). Su incremento regular, desde finales de la primera década del siglo XXI, se presenta como una vía de investigación sobre la que seguir insistiendo.

En cambio, no ocurre lo mismo con las tesis doctorales que tratan la educación histórica desde una perspectiva de género y feminista. El hecho de que se hayan defendido solo dos desde este enfoque (Colley, 2015; Brunet, 2016), nos conduce a deducir que podemos estar ante una línea emergente que surge frente a la demanda social reivindicada por las manifestaciones del movimiento feminista global (Crocco, 2018). Por otra parte, siguiendo el planteamiento que aboga por la descolonización del pensamiento histórico y el reconocimiento del otro, se hallan tesis que exploran la alteridad y la perspectiva decolonial, caso de las investigaciones de Tinkham (2013) o Bordonaro (2016).

Por último, resulta interesante prestar atención a los estudios doctorales que, partiendo del pensamiento histórico, trabajan y desarrollan la alfabetización mediática y el desarrollo de la literacidad crítica tanto del profesorado como del alumnado en la sociedad de la información (Bottomley, 2016). En esta línea, queremos reflejar un trabajo doctoral que consigue vincular la educación histórica y la cultura mediática o los medios de comunicación de masas, como la investigación de Bennett (2019).

En síntesis, el análisis de las tesis doctorales en pensamiento histórico defendidas en los últimos veinticinco años nos ha permitido descubrir las líneas emergentes, las nuevas perspectivas de algunas corrientes abandonadas hace unos años y, por supuesto, aquellos espacios que siguen presentando lagunas científicas importantes y que deben postularse, en el devenir de los próximos años, como ejes vertebradores de la investigación en la temática.

5. Reflexiones finales

La presente investigación ratifica los estudios sobre pensamiento histórico como una de las líneas de trabajo más exitosas actualmente en educación histórica. Los datos recogidos en las últimas fechas en torno a investigaciones que analizan la producción científica en revistas especializadas y proyectos de investigación revelan tendencias similares a las aquí aportadas (Gómez-Carrasco et al., 2019). Si bien las hipótesis iniciales vislumbraban esta tendencia, no existían trabajos precedentes que confirmasen esta realidad. No en vano, los datos recogidos nos pueden llevar a delimitar nuevas líneas de investigación en este contexto, que arrojen luz frente a interrogantes como: ¿ha desarrollado competencias de pensamiento histórico el alumnado universitario en formación inicial, futuros y futuras docentes de las distintas etapas educativas?, ¿se incide correctamente desde las aulas universitarias en cómo deben formar los docentes en competencias de pensamiento histórico a los niños y niñas, o a los jóvenes?, ¿qué metodologías didácticas y prácticas educativas favorecen un aprendizaje real de las competencias de pensamiento histórico?

Desde una perspectiva general, cabe señalar que, pese a la amplia producción científica de los últimos años, no ha existido un equilibrio en cuanto al número de publicaciones dedicadas a los distintos ámbitos que conforman la investigación en didáctica de la historia y formación de pensamiento histórico. En consecuencia, las principales investigaciones han pivotado en torno al currículo y los libros de texto, y en menor medida, sobre las ideas del alumnado y profesorado acerca de la disciplina; la evaluación de propuestas de intervención y estudios de caso; y las concepciones y prácticas de los docentes frente a la enseñanza de los conceptos de segundo orden (Epstein y Salinas, 2018). A partir del corpus de investigación acumulado hasta el momento, tenemos un conocimiento que no debemos ignorar. Sabemos que las ideas previas del alumnado en relación al pasado y a la historia como disciplina es uno de los elementos más importantes a los que el docente debe prestar atención para favorecer un adecuado desarrollo del pensamiento histórico. Igualmente, es conocido que los estudiantes son capaces de construir ideas más complejas, en relación a la historia, de las que aparentemente puede considerar el profesorado; que un adecuado diseño e implementación del currículo puede ayudar a una mejor comprensión y enjuiciamiento de determinados hechos; y que, finalmente, el alumnado necesita unos determinados criterios metodológicos que les ayuden a evaluar razonablemente los hechos históricos, a comprobar sus ideas y a elaborar su razonamiento (Baildon y Afandi, 2018).

Por todo ello, los resultados alcanzados deben ayudar a abrir nuevas líneas de investigación que superen los estudios que evalúan el nivel de conocimiento histórico del alumnado, para trascender a otro tipo de investigaciones centradas en la mejora de la formación del profesorado para la enseñanza de la historia. En este sentido, sería interesante ampliar los trabajos sobre cómo las concepciones epistemológicas y el

conocimiento del contenido pedagógico del profesorado (Gess-Newsome y Lederman, 1999; Shulman, 1987) influyen en la construcción del conocimiento escolar histórico del alumnado (García, 2015). En el caso de los maestros en formación inicial, como afirman Evans (1994) o Yeager y Davis (1996), sus creencias sobre la historia pueden tener gran implicación en cómo la enseñarán en el futuro, de ahí la necesidad de profundizar en este campo. Este tipo de estudios deben completarse además con propuestas formativas que mejoren las prácticas en la enseñanza de la historia.

En relación con esto último, recuperando nuevamente las tesis doctorales analizadas, observamos que las relativas al profesorado en relación a esto último, recuperando nuevamente las tesis doctorales analizadas, observamos que las relativas al profesorado en formación inicial continúan siendo escasas. Asimismo, suelen limitarse a analizar o evaluar la capacidad de pensamiento histórico de los estudiantes universitarios, sin proponer, en algunos casos, alternativas formativas que contribuyan al desarrollo de sus competencias profesionales para formar en pensamiento histórico. Algunas de las excepciones las encontramos en las tesis de Coudannes (2013), Escribano (2019) o Fuentes (2012), donde se realizan propuestas para mejorar la formación inicial en didáctica de la historia, obteniendo resultados positivos en su desarrollo. Creemos esencial investigar cuál es la formación que reciben los futuros y futuras docentes sobre el tiempo histórico y su enseñanza, para, en función de los resultados, optimizar las prácticas formativas universitarias.

En nuestra opinión, comparar investigaciones en educación histórica ofrece la oportunidad de comprender mejor la naturaleza de la historia disciplinar, las diferentes narrativas empleadas y los enfoques investigativos en pensamiento histórico y conciencia histórica a través de los distintos contextos. Coincidimos con Baildon y Afandi (2018) en que la investigación internacional en educación histórica debe orientarse en mayor medida a indagar en las diferentes formas de comprender la historia y en el desarrollo de la conciencia histórica, sobre todo en contextos amplios y heterogéneos, presididos por la diversidad y la pluralidad social. Cabe cuestionarse además acerca de si la historia disciplinar, los conceptos de segundo orden y los conceptos propios de la conciencia histórica, como construcciones occidentales, son susceptibles de aplicarse a todos los contextos mundiales, incluidos los orientales. Planteaba Seixas (2017) que, en el contexto canadiense, las formas del conocimiento histórico multicultural y aborígen podían desafiar los modelos conceptuales sobre pensamiento histórico desarrollados inicialmente en Europa. En esta misma línea se manifiestan Lévesque y Clark (2018), quienes se cuestionan si esta forma de pensar la historia se puede acomodar sin problema a otras formas de ver el mundo, sobre todo, en contextos de diversidad de identidades.

Concluyendo, queremos destacar, como consecuencia del análisis del conjunto de trabajos recogidos, la escasa presencia de investigaciones que utilicen el patrimonio o los museos como recursos para el desarrollo del pensamiento histórico y la investigación en sus potenciales didácticas. Pese a postularse como una de las principales líneas de trabajo actuales, no son preponderantes los estudios que focalicen el prisma en el patrimonio, incluyendo el valor museístico. De la misma manera, apenas emergen investigaciones sobre pensamiento histórico que tengan en cuenta una perspectiva de género y/o decolonial, un enfoque interdisciplinar, la conexión entre pensamiento histórico y pensamiento crítico y

creativo, o el uso de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como objeto central de análisis. En consecuencia, es preciso insistir en la necesidad de incrementar el volumen de investigaciones que profundicen en el desarrollo del pensamiento histórico desde estas otras perspectivas y, sobre todo, que impliquen el uso e implementación de nuevas estrategias didácticas y metodológicas para la enseñanza de la historia y para favorecer un papel activo del alumnado en su aprendizaje.

Por último, no podemos finalizar sin realizar una mención específica a las dificultades de búsqueda que presentan las diferentes plataformas virtuales existentes, dedicadas a la clasificación de tesis doctorales, en este caso, publicadas o defendidas. La inexistencia de un repositorio público, de carácter académico, dependiente del gobierno competente, en todos los países analizados, así como la heterogeneidad de los sistemas de almacenamiento de datos, han convertido la tarea de búsqueda y exportación en un proceso arduo. Siendo conocedores de las limitaciones propias de la investigación, no podemos renunciar a la necesidad de mejorar estas herramientas informáticas, útiles e imprescindibles para el investigador, pero que en ocasiones no responden con garantías a sus necesidades profesionales.

Agradecimientos

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, cofinanciado con fondos FEDER.

Bibliografía

- Apostolidou, E. (2007). *The historical consciousness of 15-year-old students in Greece* (Unpublished doctoral thesis). University of London, England.
- Aranda, A. M. y López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revistas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. doi: [10.17398/2531-0968.01.5](https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5)
- Arias-Ferrer, L., y Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. doi: [10.18546/HERJ.16.2.11](https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11)
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., y Levstik, L. S. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. En K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (eds.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning* (pp. 175-198). Cham: Springer International Publishing.
- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 161-174). Málaga: Aljibe.
- Aronsson, P. (2015). Shaping lives: Negotiating and narrating memories. *Etnográfica*, 19(3), 577-591. doi: [10.4000/etnografica.4125](https://doi.org/10.4000/etnografica.4125)

- Baildon, M. y Afandi, S. (2018). History Education Research and Practice: An International Perspective. En S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 37-60). New York: Wiley-Blackwell.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, vol. I* (pp. 107-120). Murcia: AUPDCS.
- Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 239-258). New York, NY: Routledge.
- Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. En L. Symcox y A. Wilschut, A. (eds.), *National history standards: The problem of teaching the canon and the future of teaching history* (pp. 265-282). Charlotte, NC: Information Age.
- Barton, K. C. (2012). School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History education and the construction of identities* (pp. 93-107). Charlotte, NC: Information Age.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99(3), 478-513.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bisquerra, R. (coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bordonaro, A. (2016). "Coming to know others": Using a dual-narrative approach to foster empathy, identity, and historical thinking – A case study of history teaching and learning in a conflict environment. Tesis doctoral. University of Michigan.
- Brunet, M. H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. Tesis doctoral. Université de Montréal.
- Calderón-López, P. y Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones del alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51. doi: [10.1344/reire2017.10.217702](https://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702)
- Carretero, M. y Voss, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En J. Prats et al. (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 69-104). México D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México.
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (eds.), (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Londres: Palgrave MacMillan.

- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula abierta*, 47(2), 221-228. doi: [10.17811/rifie.47.2.2018.221-228](https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.221-228)
- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, C. (2020). Empatía histórica en futuros profesores de primaria: el trabajo infantil en el siglo XIX. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 46(0), 1-18. doi: [10.1590/S1678-4634202046215492](https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215492)
- Chapman, A. (2009). *An exploration of 16–19 year old students' ideas about historical accounts*. Tesis Doctoral inédita, no publicada. University of London, England.
- Chapman, A. (2011a). Historical Interpretations. En I. Davies (ed.), *Debates in history teaching* (pp. 96–108). London, England: Routledge.
- Chapman, A. (2011b). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. Perikleous y D. Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 169-216). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Colley, L. M. (2015). *"Taking the stairs" to break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity, and action*. Tesis doctoral. University of Kentucky.
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- Cooper, H. (1991). *Young Children's Thinking in History*. Tesis Doctoral. Londres: London University Institute of Education.
- Cooper, H. y Chapman, A. (eds.) (2009), *Constructing History*, 11-19. Londres: Sage.
- Counsell, C., Burn, K. y Chapman, A. (2016). *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning*. Londres: Bloomsbury.
- Crocco, M. S. (2018). Teaching gender and social studies in the #MeToo era. *Social Studies Journal*, 38(1), 6-16.
- Cuenca, J. M. (2001). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. En F. J. Pozuelos y G. Travé (coords.), *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Huelva: Universidad de Huelva.
- Curiel-Marín, E. (2017). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- DART-Europe. DART-Europe E-theses Portal. Ligue des Bibliothèques Européennes de Recherche Association of European Research Libraries. Recuperado de: <http://www.dart-europe.eu/>
- Domínguez Castillo, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

- Domínguez-Castillo, J., Arias-Ferrer, L., Sánchez-Ibañez, R., Egea-Vivancos, A., García-Crespo, F. J. y Miralles-Martínez, P. (e.p.). A competence-based test to assess historical thinking in Secondary education: design, application and validation. *Historical Encounters* (en prensa).
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa*, 44, e168641. doi: [10.1590/S1678-4634201709168641](https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641)
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (eds.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 327-341). Gijón: Trea.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Santacana i Mestre, J. (coords.) (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Epstein, T y Salinas, C. (2018). Research Methodologies in History Education. En S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 61-92). New York: Wiley-Blackwell.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- Éthier, M. A., Demers, S. y Lefraçois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74.
- Evans, R. (1994). Educational ideologies and the learning of history. En G. Leinhardt, I. Beck & C. Stainton (eds.), *Teaching and Learning History*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Editorial Crítica.
- García, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.
- Gess-Newsome, J. y Lederman, N. G. (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Gómez, C. J., López Facal, R., Miralles, P. y Prats, J. (dir.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88. doi: [10.7203/DCES.37.14440](https://doi.org/10.7203/DCES.37.14440)
- Gómez, C. J., Vivas, V. y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210-234. doi: [10.1590/198053145406](https://doi.org/10.1590/198053145406)

- González, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M. Ávila e I. Mattozzi (coords.), *L'educazione all'á cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 283-290). Bolonia: Pàtron Editore.
- González, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? In P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (vol. 1, pp. 221-232). Murcia: AUPDCS.
- Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: mobilizing historical thinking in the museum*. Tesis doctoral. University of British Columbia.
- Hasberg, W., Alavi, B., Demantowsky, M., Kenkmann, A., Popp, S. y Sauer, M. (2019). Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9(1), 159-179. doi: [10.13109/zfgd.2010.09.1.159](https://doi.org/10.13109/zfgd.2010.09.1.159)
- Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En R. López Facal, L. Velasco y V. Santidrián y X. Armas (eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 91-98). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Henríquez, R. y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, 53, 7-21. doi: [10.4067/S0719-26812017000200007](https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007)
- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17–28). New York, NY: Routledge.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 1-56. doi: [10.13140/RG.2.1.1524.9529](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529)
- Kriekouki-Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment*. Tesis doctoral. University of London.
- Lee, P. J. (1991). Historical knowledge and the national curriculum. En R. Aldrich (ed.), *History in the national curriculum* (pp. 39–65). London, England: Kogan Page.
- Lee, P. J. (1992). History in school: Aims, purposes and approaches. A reply to John White. En P. J. Lee, J. Slater, P. Walsh, P. White y D. Shemilt (eds.), *The aims of school history: The national curriculum and beyond* (pp. 20–34). London, England: Tufnell Press
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). Washington, DC: National Academies Press.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (1992). Project CHATA: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of "Because" and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, 82, 6-11.

- Lee, P. J. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. F. Voss (coords.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of historical significance. *Canadian Social Studies*, 39(2), 1-10.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). La pensée historique: pour le développement de la littératie critique en histoire. *Canadian Issues/Thèmes canadiens* (Été 2011), 13-16.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). New York: Wiley-Blackwell.
- Levstik, L. y Barton, K. (2008). *Researching History Education Theory, Method, and Context*. New York: Routledge. doi: [10.4324/9781315088815](https://doi.org/10.4324/9781315088815)
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8(1), 1-14.
- López-Facal, R., Velasco-Martínez, L., Santidrián, V. M. y Armas, X. A. (coords.) (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Mateo, J. (2016). La investigación Ex Post-facto. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 187-221). Madrid: Editorial La Muralla.
- Melo, M. C. y Lopes, J. M. (org.) (2004). *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e Produção para Professores e Alunos. Actas do 1º Encontro sobre narrativas históricas e ficcionalis. Actas do 1º Encontro sobre Narrativas e Ficcionalis*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Melo, M. C. (org.) (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Melo, M. C. (ed.) (2009). *O conhecimento (tácito) histórico: Polifonia de alunos e professores* ed. 1. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Metzger, S. A. y Harris, L. M. (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: Tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, 119-142. doi: [10.6018/pantarei/2018/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6)

- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Miralles, P. y Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia en España. *Índice histórico español*, 128, 67- 95.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Rodríguez, R. (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. Murcia: Universidad de Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in history classrooms: A key path to understanding the discipline and preparing citizens. *Theory into Practice*, 55(4), 311-319. doi: [10.1080/00405841.2016.1208068](https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068)
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. doi: [10.18239/ensayos.v33i1.1737](https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737)
- Monte-Sano, C. & Reisman, A. (2016). Studying historical understanding. En L. Corno y E. Anderman (eds.), *The Handbook of Educational Psychology, 3rd edition*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Monte-Sano, C. (2017). Bridging reading and writing: Using historians' writing processes as clues to support students. En G. Andrews y Y. Wangdi, (eds.), *The role of agency and memory in historical understanding: Revolution, reform, and rebellion*. Cambridge Scholars Publishing.
- NDTLD. Networked Digital Libraries of Theses and Dissertations. Recuperado de: <http://www.ndltd.org/>
- Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479–504. doi: [10.1080/00933104.2016.1211046](https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046)
- OATD. Open Access Theses and Dissertations. Recuperado de: <https://oatd.org/>
- OPENGREY. Recuperado de: <http://www.opengrey.eu/>
- OPENTHESIS. Recuperado de: <http://www.openthesis.org/>
- Ortuño, J., Ponce, A. I., y Serrano, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de educación*, 371, 9-34. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306)
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: ICE-Horsori.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro, vol. I* (pp. 17-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, AUPDCS.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En S. Plá y J. Pagés (coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 155-192). México: Universidad Pedagógica Nacional, Bonilla Artigas Editores.
- Peck, C. (2010). It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between. Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574-617. doi: [10.1080/00933104.2010.10473440](https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473440)
- Pinsky, C. (2009) (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Editora Contexto.
- Pinto, H. (2012). *Educación histórica y patrimonial: concepciones de alumnos y profesores sobre el pasado en espacios del presente*. Tesis doctoral. Universidad do Minho.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Popp, S., Gorbahn, K. y Grindel, S. (2019) (eds.). *History Education and (Post)Colonialism. International Case Studies*. Berlin: Peter Lang.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban. (coord.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Díada.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9, 1-25.
- Prats, J. (2009). La didattica della storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi, C. Venturoli (coords.), *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp. 17-25). Bologna: Pàtron.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coords.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México.
- Prats, J., Barca, I. y López Facal, R. (eds.) (2014). *Historia e identidades culturais*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J., Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-14.
- PROQUEST. Recuperado de: <https://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>
- Rantala, J. y Ouakrim-Soivio, N. (2019). Historical Thinking Skills: Finnish History Teachers' contentment with their new curriculum. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 40, 33-52.

REDIAL. Recuperado de: <http://www.red-redial.net/bibliografia-documento-tesis.html>

RENATES - Registo Nacional de Teses e Dissertações. Direção-geral de estatísticas da educação e ciência. Lisboa: República portuguesa. Recuperado de: <https://renates2.dgeec.mec.pt/>

Rivero, M. P., Fontal, O., Martínez, M. y García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la historia: el caso de Bilbilis. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23-37. doi: [10.18239/ensayos.v33i1.1554](https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1554)

Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En Seixas, P. (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York, NY: Berghahn Books.

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. doi: [10.18239/ensayos.v29i1.503](https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503)

Sáiz, J. y López Facal, R. (2014). Conciencia histórica e identidad nacional en narrativas de alumnado español de Bachillerato. En J. Prats, I. Barca y R. López Facal (eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 1187-1198). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Sáiz, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de educación*, 374, 118-141. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328)

Sánchez Agustí, M. (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” y AUPDCS.

Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González, N. y Oller, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clio & Asociados: la historia enseñada*, 18-19, 166-182.

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2010a). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.

Santisteban, A. (2010b). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico, AUPDCS.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. doi: [10.4067/S0719-26812017000200087](https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087)

- Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 53-64.
- Schmidt, M. A. y García, T. M. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cad. Cedes, Campinas*, 25(67), 297-308.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Vancouver, CA: Centre for the study of historical consciousness, University of British Columbia.
- Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 1-13. doi: [10.1080/00131857.2015.1101363](https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363)
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Londres: Palgrave MacMillan.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. doi: [10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411)
- Sinclair, S. y Rockwell, G. (2019). *Voyant. See through your text*. Recuperado de: <https://voyant-tools.org/>
- Sorli, Á. y Merlo, J. A. (2002). Bases de datos y recursos en internet de tesis doctorales. *Revista española de documentación científica*, 25(1), 95-106.
- TESEO. Base de datos de tesis doctorales TESEO. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/>
- THESES.org. Recuperado de: <http://www.theses.fr/>
- Tinkham, J. (2013). *That's not my history! Examining the role of personal counter-narratives in decolonizing Canadian history for Mi'kmaw students*. Tesis doctoral. University of Alberta.
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. doi: [10.1007/s10648-007-9056-1](https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1)
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. New York: Routledge.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En Seixas, P. (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Canada: University of Toronto Press.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wojdon, J. (coord.) (2019). "Historical Thinking". *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 40. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Yeager, E. A. & Davis, O. L. (1996). Classroom teachers thinking about historical texts: an exploratory study. *Theory and Research in Social Education*, 24(2), 146-166.

Anexo I. Tesis doctorales sobre pensamiento histórico analizadas

Nº	Autor/a	Año	Título	Universidad	País	Base de datos
1	Ables, Connie J.	2011	Understanding teachers' experience of teaching American History: A study of TAH grant participants	Indiana University	Estados Unidos	ProQuest
2	Alexandratos, George	2005	The use of new technology's potential in the instruction of history	University of Ioannina	Grecia	DART Europe
3	Alongi, Marc David	2014	Promoting real-world engagement with history concepts beyond the secondary School classroom: teaching for transformative experience and conceptual change	University of Southern California	Estados Unidos	OATD
4	Alves, Ronaldo Cardoso	2011	Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses	University of São Paulo	Brasil	NDLTD
5	Anderson, Carl B.	2011	Contested identities and common narratives: A study of racial representation in state social studies content standards	Pennsylvania State University	Estados Unidos	ProQuest
6	Anderson, Michelle R.	2011	Connecting the past to the present: Student meaning making in a middle school World History classroom	University of Pittsburgh	Estados Unidos	ProQuest
7	Anguera Cerarols, Carles	2012	El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària	Universidad Autónoma de Barcelona	España	DART Europe
8	Apostolidou, Eleni.	2006	The historical consciousness of 15-year-old students in Greece	University of London	Reino Unido	DART Europe
9	Astorian, Laura B.	2016	Implementing Document-based Lessons in High School Classrooms: A Case Study of	Kennesaw State University	Estados Unidos	OATD

			World History Teachers' Perspectives and Practices			
10	Baga, Pingwindé	2012	Élaboration d'un prototype d'environnement pédagogique informatisé et validation fonctionnelle auprès d'une clientèle d'élèves, de professeures et de professeurs du secondaire du Burkina Faso	Université de Sherbrooke	Canadá	NDLTD
11	Baron, Christine	2010	Encouraging historical thinking at historic sites	Boston University	Estados Unidos	ProQuest
12	Bellatti, Ilaria	2018	La comprensión de la Historia y la construcción de la identidad social y cultural en futuros maestros	Universidad de Barcelona	España	TESEO
13	Bennett, Heather L.	2019	Hashtag History: Historical Thinking & Social Media in an Undergraduate Classroom	Drew University	Estados Unidos	ProQuest
14	Bernardes, Maria Eliza Mattosinho	2006	Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.	University of São Paulo	Brasil	OATD
15	Blanco Rebollo, Ángel	2007	La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria	Universidad de Barcelona	España	DART Europe
16	Bodor, Joseph Anton	2006	Stories, politics and organizational learning	University of Pennsylvania	Estados Unidos	ProQuest
17	Bordonaro, Anne E.	2016	"Coming to know others": Using a dual-narrative approach to Foster empathy, Identity, and Historical Thinking - A case	University of Michigan	Estados Unidos	ProQuest

			study of History Teaching and Learning in a Conflict Environment			
18	Bortolotto, Melania	2009	Adolescenza e identità personale: fondamenti pedagogici	Università degli Studi di Padova	Italia	DART Europe
19	Bottomley, Amy	2016	Disciplinary literacy in social studies: Changes in teacher candidates' beliefs and attitudes	University of Cincinnati	Estados Unidos	ProQuest
20	Brant, Jjacek Wiktor	2006	Developing subject knowledge and creativity in business and economics teachers	University of London	Reino Unido	DART Europe
21	Brunet, Marie-Hélène	2016	Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale: enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire	Université de Montreal	Canadá	NDLTD
22	Burgard, Karen Louise	2009	Hollywood and history: A qualitative study of the impact of film on high school students' historical understanding	University of Missouri – Kansas City	Estados Unidos	ProQuest
23	Cairns, Karen Jean	2001	Environmental education with a local focus: The development of action competency in community leaders through participation in an environmental leadership program	University of Louisville	Estados Unidos	ProQuest
24	Carlos, Philippe de	2015	Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales: l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3.	Université de Cergy-Pontoise	Francia	Reino Unido
25	Cavalcante, Maria da Paz	2014	Ensinar e aprender História na relação dialética entre interpretação e consciência histórica crítica	Universidade e do Rio Grande do Norte	Brasil	OATD
26	Cercadillo, Lis	2000	Significance in history: students' ideas in England and Spain	University of London	Reino Unido	DART Europe

27	Charland, Jean-Pierre	2003	Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto	Université de Laval	Canadá	NDLTD
28	Clark, Penney	1996	Take it away, youth: visions of Canadian identity in British Columbia social studies textbooks, 1925-1989	University of British Columbia	Canadá	LAC
29	Clark, Tammy Lynn	2012	Student contextualization in the history classroom: The roles of cognitive apprenticeship and teacher epistemology	State University of New York	Estados Unidos	ProQuest
30	Cochran, Melissa Marie	2010	Teaching Historical Thinking: The Challenge of Implementing Reform-Minded Practices for Three First Year Teachers	University of Maryland	Estados Unidos	OATD
31	Coelho Alves de Castro, Júlia Isabel	2006	A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens	Universidade do Minho	Portugal	RENATES
32	Colby, Sherri Rae	2007	Students As Historians: The Historical Narrative Inquiry Model's Impact on Historical Thinking and Historical Empathy	University of North Texas	Estados Unidos	NDLTD
33	Colla, Piero Simeone	2017	L'héritage impensable. Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980)	EHESS, Paris	France	DART Europe
34	Collette, Jared P.	2019	Empathy in the Middle-School History Classroom: The Effects of Reading Different Historical Texts on Theory of Mind, Empathetic Concern, and Historical Perspective-Taking	Utah State University	Estados Unidos	NDLTD
35	Colley, Lauren Marie	2015	"Taking the stairs" to break the ceiling: Understanding students' conceptions	University of Kentucky	Estados Unidos	ProQuest

36	Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra	2013	of the intersections of historical agency, gender equity, and action La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.	Universidad Autónoma de Barcelona	España	DART Europe
37	De Freitas Azevedo, Jeane	2018	De la construction de l'identité numérique à la formation citoyenne: la socialisation politique des jeunes lycéens sur Facebook en temps de crise politique au Brésil	Université de Bordeaux	Francia	REDIAL
38	De Frutos de Blas, José Ignacio	2016	Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico	Universidad de Málaga	España	DART Europe
39	Den Heyer, Kent	2004	Between every now and then: history and social studies teachers' interpretations of historical agency and social change	University of British Columbia	Canadá	LAC
40	Devillon, Carine	2017	L'initiation du jeune enfant à la couleur en France et en Corée 1945-2015: les voies de l'album pédagogique	Université Paris VII	Francia	DART Europe
41	Dias Moreira, Ana Isabel	2018	A História de Portugal nas aulas do 2º ciclo do ensino básico: Educação histórica entre representações sociais e práticas educativas	Universidad de Santiago de Compostela	España	TESEO
42	Días, Maria Aparecida Lima	2007	Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes	University of São Paulo	Brasil	OATD
43	Doughty, Marla	2017	The Historical Thinking Gap: High School History Teachers' Self-	University of Portland	Estados Unidos	OATD

44	Dozono, Tadashi	2016	Reported Practices, Beliefs, and Identities Jenseits von Being and Reason: Imagining Otherwise and the World History Classroom	University of California	Estados Unidos	OATD
45	Drahi, Patricia	2015	L'expérience de l'enseignement de la Shoah en France par des professeurs de collège et de lycée: un analyseur de l'expertise professionnelle face à une question socialement vive	Université Paris X	Francia	THESES.FR
46	Duarte Piña, Olga María	2015	La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Innovación, cambio y continuidad	Universidad de Sevilla	España	TESEO
47	Duceatt, Donna P.	2016	An Investigation of Strategies to Incorporate Historical Thinking in Upper Elementary Social Studies Classrooms	Piedmont College	Estados Unidos	ProQuest
48	Duquette, Catherine	2011	Le rapport entre la pensée et la conscience historiques. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec	Université de Laval	Canada	LAC
49	Emery, Ramona Ann	2014	The relationship of teacher evaluations and changes in classroom instructional practice	University of Phoenix	Estados Unidos	ProQuest
50	Escribano Muñoz, M ^a Carmen	2019	Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?	Universidad Internacional de La Rioja	España	TESEO
51	Fardi, Kyriaki	2013	History and early childhood education: from the curricula to the education practice	Aristotle University Of Thessaloniki	Grecia	DART Europe

La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020)

52	Fayot Chalcou, Véronique	2002	Enseigner l'histoire aux Antilles françaises: conscience historique et sentiments d'identité	Université Paris VII	Francia	THESES.FR
53	Figueroa Salazar, Pilar Josefina	2016	Validación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia regional y local de Venezuela en un sistema a distancia.	Universidad de Córdoba	España	TESEO
54	Fitzgerald, Jason C.	2011	Comprehending historical narratives: Exploring the relationship between causal language and students' mental representations of History	University of Pittsburgh	Estados Unidos	ProQuest
55	Fröhlich, Anna	2017	Familie als Generator von Geschichtsbewusstsein: Explorative Analysen am Beispiel von Familien mit türkischem Migrationshintergrund	Universitaet Bayreuth	Alemania	ProQuest
56	Fuentes Moreno, Concha	2003	Concepción de la Historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.	Universidad de Barcelona	España	TESEO
57	Fuentes, David Andrés	2012	Exploring Pre-service teachers' historical thinking through the Cooperative Biography: A Design-based Research Study	Penn State University	Estados Unidos	OATD
58	Fuster García, Carlos	2016	Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España	Universitat de València	España	TESEO
59	García-Fuentes, Norma	2013	The Unique Issues Faced by the "1.5-Generation" Female Mexican Students	University of Redlands	Estados Unidos	ProQuest
60	Garrison, Mathew James	2009	Struggles of immigration at the doorstep of Irish education: the historical	Trinity College Dublin	Irlanda	DART Europe

			perspectives of Irish and international pupils in secondary schools in Ireland			
61	Ginn, Ronald Allen	2016	Promoting Cultural Awareness in Preservice Teachers: Findings from Lived Experiences during a Cultural Historical Immersion Experience	Northcentral University	Estados Unidos	ProQuest
62	Gosselin, Viviane	2011	Open to interpretation: mobilizing historical thinking in the museum	University of British Columbia	Canadá	LAC
63	Gould, John F.	2013	Using Sequential Art to Engage Students in Historical Understanding	Northeastern University	Estados Unidos	ProQuest
64	Grau Verge, Ferran	2014	Els relats històrics a les aules de secundària. Un cas d'investigació-acció	Universidad Autónoma de Barcelona	España	DART Europe
65	Guay, Luc	2002	Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste	Université Laval	Canadá	LAC
66	Gutiérrez Matesanz, Almudena	2006	Introducciones, suscitadores iniciales y organizadores previos en la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria Obligatoria	Universidad Complutense de Madrid	España	TESEO
67	Hardcastle, John	2003	Signs and classrooms: historical perspectives on the role of signs in human development, with particular reference to an urban classroom	University of London	Reino Unido	DART Europe
68	Harding, James Craig	1999	Teachers' conceptions of history education: a phenomenographic inquiry	University of British Columbia	Canadá	LAC

La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020)

69	Harrell, Sherry Joiner	2017	The Influence of a theory based U.S. History curriculum on Student Content Knowledge, Student Historical Interpretation Skills, and Student Self Efficacy for Historical Inquiry	College of William and Mary	Estados Unidos	OATD
70	Harris, Billy Kenneth	2016	Teacher Strategies for Developing Historical Empathy	Walden University	Estados Unidos	ProQuest
71	Harris, Lauren McArthur	2008	Building coherence in world history: A study of instructional tools and teachers' pedagogical content knowledge	University of Michigan	Estados Unidos	ProQuest
72	Hartmann, Ulrike	2008	Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens	Georg-August-Universität Göttingen	Alemania	NDLTD
73	Havekes, H.G.F.	2015	Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom	Radboud University Nijmegen	Países Bajos	DART Europe
74	Haydn, Terence Anthony	2004	The use of information and communications technology in history teaching in secondary schools in England and Wales 1970-2003	University of London	Reino Unido	DART Europe
75	Hechenberger, Dan W	2009	Informing a transformative multicultural approach: Seeking a content form and a medium for Illinois Indian resources for preservice social studies teachers	Southern Illinois University Carbondale	Estados Unidos	NDLTD
76	Hernández Cervantes, Lorenia	2013	La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil	Universidad Autónoma de Barcelona	España	DART Europe
77	Hodkinson, Alan John	2003	Primary children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to	Lancaster University	Reino Unido	OpenGrey Thesis

78	Hommet, Stanislas	2017	teaching and learning Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire en France: les modes de pensées de lycéens face à la Shoah: expérience muséale, émotion, conscience historique	Université de Lille	Francia	DART Europe
79	Horrocks, Christine	1999	Assessing outcomes: a social psychological interpretation of life course trajectories for young people leaving care	University of Huddersfield	Reino Unido	DART Europe
80	Horton, Todd Arthur	2002	At the intersection: migrant students' Canadian identities and the social studies curriculum	University of British Columbia	Canadá	LAC
81	Jara, Miguel Ángel	2010	Representaciones y enseñanza de la Historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia	Universidad Autónoma de Barcelona	España	TESEO
82	Karamatsouki, Angeliki	2009	Environmental education for children with dyslexia through mobile devices	University of Thessaly	Grecia	DART Europe
83	Kassabian, Narek Mardirosian	2011	Globalization in curricular elements and instructional practices in California schools: A high school case study	University of Southern California	Estados Unidos	ProQuest
84	Katz, Doran A.	2018	A Case of Teaching and Learning the Holocaust in Secondary School History Class: An Exercise in Historical Thinking with Primary Sources	The George Washington University	Estados Unidos	ProQuest
85	Kelly, Timothy J.	2014	Students as investigators, teachers as researchers: Documenting a critical history pedagogy and its	University of Maryland	Estados Unidos	ProQuest

86	Knapp, Kathryn Anderson	2013	impact on diverse learners in a tenth-grade world history classroom "True to me": Case studies of five middle school students' experiences with official and unofficial versions of history in a social studies classroom	Kent State University	Estados Unidos	ProQuest
87	Kouriantakis, Charalambos	2005	Pupils' historical thinking and empathy in primary and secondary education in history in education	University of the Aegean (Universidad del Egeo, Grecia)	Grecia	DART Europe
88	Kriekouki-Nakou, Irene	1996	Pupils' historical thinking within a museum environment	University of London	Reino Unido	DART Europe
89	Lagarto, Mariana de Jesús Serrano	2017	Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico	Universidade do Minho	Portugal	OATD
90	Landahl, Joakim	2006	Auktoritet och ansvar: Lärare fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning	Stockholm University	Suecia	DART Europe
91	Leal, Zaira de Fátima de Rezende González	2010	Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural	University of São Paulo	Brasil	OATD
92	Lévesque, Stéphane	2001	Journey into the world of the school: high school students' understanding of citizenship in British Columbia and Quebec	University of British Columbia	Canadá	LAC
93	Liaw, Hongming	2010	Using online primary source resources in fostering historical thinking skills: the pre-service social studies teachers' understanding	University of Texas	Estados Unidos	NDLTD
94	Lisewski, Bernard	2018	An examination of how tutor-practitioners conceptualise and	Lancaster University	Reino Unido	DART Europe

			enact practice-based-knowing in a small Higher Education Fashion School: a social practice theory approach			
95	List, Jonathan Scott	2012	Historical Thinking in an Information Rich Environment: An Exploration of Eighth Grade Students' Actions Locating and Analyzing Digital Historical Sources.	North Carolina State University	Estados Unidos	OATD
96	Llusà i Serra, Juan	2015	Ensenyar història des de la contemporaneïtat estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO	Universidad Autónoma de Barcelona	España	DART Europe
97	López Rodríguez, César	2012	Conceptos y narrativas sobre la nación en estudiantes e historiadores	Universidad Autónoma de Madrid	España	TESEO
98	Lyons-Thomas, Juliette	2014	Using think aloud protocols in the validity investigation of an assessment of complex thinking	University of British Columbia	Canadá	LAC
99	Maggioni, Liliana	2010	Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically	University of Maryland	Estados Unidos	ProQuest
100	Martell, Christopher Charles	2011	Longitudinal analysis of teacher education: The case of history teachers	Boston University	Estados Unidos	ProQuest
101	Martineau, Robert	1997	L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire: contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire	Université Laval	Canadá	LAC
102	Mazière, Christelle	2015	La transmission du patrimoine par l'enseignement des arts	Université de Corse	Francia	THESES.FR

La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020)

103	McCarty, Ryan	2016	Leveraging Historical Thinking Heuristics as Warrants in Historical Argumentative Writing	University of Illinois at Chicago	Estados Unidos	ProQuest
104	Melo, Maria do Carmo Barbosa de	2007	O labirinto da epistemologia e do ensino de história: um estudo em Recife	Universidade do Minho	Portugal	OATD
105	Miguel Revilla, Diego	2019	El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente	Universidad de Valladolid	España	TESEO
106	Moisan, Sabrina	2010	Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne	Université de Montréal	Canadá	LAC
107	Moreau, Daniel	2016	L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique: Description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et quatrième années du secondaire, des écoles francophones du Québec	Université de Sherbrooke	Canadá	NDLTD
108	Muñoz Reyes, Enrique	2016	Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la Historia	Universidad Autónoma de Barcelona	España	TESEO
109	Murray, Deanne Rigby	2013	Exploring three fifth-grade teachers' understanding of historical thinking: A case study	Utah State University	Estados Unidos	ProQuest
110	Myskow, Gordon	2015	Evaluative language in history textbooks	University of Birmingham	Reino Unido	DART Europe
111	Nadeau, Kacie M.	2017	The Common Core State Standards and the Elementary Social Studies Curriculum: A Case Study of Teacher	University of South Florida	Estados Unidos	ProQuest

112	Neel, Michael A.	2015	Perceptions in Florida Learning to elicit, interpret, and respond to students' historical thinking: A case study of four teacher candidates	University of Maryland	Estados Unidos	ProQuest
113	Ng-A-Fook, Nicholas Anthony	2005	Understanding an indigenous curriculum in Louisiana through listening to Houma oral histories	Louisiana State University	Estados Unidos	OATD
114	Ngungui, Angelina Lopes Luís Aguiares	2017	Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de "aula oficina"	Universidade do Minho	Portugal	OATD
115	Ortega Sánchez, Delfín	2015	Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles	Universidad de Burgos	España	DART Europe
116	Papanikolaou, Eleni	2013	Teaching ancient history at gymnasium (high school) utilising archaeological data	National and Kapodistrian University of Athens	Grecia	DART Europe
117	Papanikolaou, Georgia Lefkios	2016	The evaluation of the contribution of drama conventions in the history class through an application of an action research plan	University of Crete	Grecia	DART Europe
118	Pinto, Maria Helena Mendes Nabais Faria	2012	Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente	Universidade do Minho	Portugal	OATD
119	Pitts, Stephanie Emma	1998	The development of secondary school music in the twentieth century: historical perspectives on contemporary practice	University of Sheffield	Reino Unido	DART Europe
120	Plasko, Andrea R.	2016	Understanding and Teaching the Past to Students in a College	Northeastern University	Estados Unidos	ProQuest

			Prep World History Class: A Qualitative Action Research Design			
121	Printes, Jocicleia Souza	2018	O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural	Universidad e Federal do Amazonas	Brasil	OATD
122	Quintal, Marília José do Gago Alves	2007	Consciencia historica e narrativa na aula de historia: concepcoes de professores	Universidad e do Minho	Portugal	DART Europe
123	Reddy, Kimberly	2013	Challenging preservice teacher beliefs about the past: The influence of a course designed to shift ways of knowing about History teaching and learning	University of Maryland	Estados Unidos	OATD
124	Ribeiro, Regina Maria de Oliveira	2012	Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental	University of São Paulo	Brasil	OATD
125	Rossi, Alexis L.	2015	Encountering history: student agency in history and identity: student perspectives from the International School Bremen	University of Leicester	Reino Unido	NDLTD
126	Salazar Jiménez, Rodrigo Arturo	2016	La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: el aula como laboratorio	Universidad de Barcelona	España	TESEO
127	San Martín, Julia	2015	La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili: contribution au développement d'une anthropologie énaactive	Université de Toulouse, Le Mirail II	Francia	REDIAL
128	Santisteban Fernández, Antoni	2005	Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en	Universidad Autónoma de Barcelona	España	DART Europe

129	Schröder, Hartmut	2008	Didáctica de les Ciències Socials Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive: Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der Pictura Paedagogica Online	Hildesheim Universität	Alemania	DART Europe
130	Shanahan, Catherine Mary	2015	See Yourself in History: Using Imagery and Journaling to Promote Historical Thinking in Secondary World History	Arizona State University	Estados Unidos	NDLTD
131	Shapiro, Wayne Jason	2011	Examining Teacher Decision Making in Teaching About the Civil War Era in Middle School Classrooms	University of California	Estados Unidos	ProQuest
132	Sharp, Michael	2017	Critical Curriculum and Just Community: Making Sense of Service Learning in Cincinnati	University of Cincinnati	Estados Unidos	ProQuest
133	Sheppard, Maia G.	2010	Difficult histories in an urban classroom	University of Minnesota	Estados Unidos	ProQuest
134	Siller, Rosali Rauta	2018	Infância, educação infantil, migrações	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	DART Europe
135	Simao, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira	2007	A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário	Universidade do Minho	Portugal	DART Europe
136	Smith Gibson, Lindsay	2014	Understanding ethical judgments in secondary school history classes	University of British Columbia	Canadá	LAC
137	Snook, David L.	2017	Using primary sources to teach Civil War history: a case study in pedagogical decision making	University of Iowa	Estados Unidos	OATD
138	Soan, Colette Andrea	2012	The work of educational psychologists: a cultural-historical analysis using parents' and	University of Birmingham	Reino Unido	DART Europe

139	Solé, Maria Glória Parra Santos	2009	educational psychologists' views A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento	Universidad e do Minho	Portugal	OATD
140	Soria López, Gabriela Margarita	2014	El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas	Universidad Autónoma de Barcelona	España	DART Europe
141	Sotres Díaz, Francisco Javier	2008	La óptica en la enseñanza secundaria: propuesta didáctica desde una perspectiva histórica	Universidad Complutense de Madrid	España	DART Europe
142	Souveryns, Patrick	2007	L'art et la manière. Une approche didactique de l'Histoire de l'Art	Université de Liege	Bélgica	DART Europe
143	Spinola Pereira Caldas, Pedro	2004	Was heisst historisch zu denken: eine interpretation der geschichtstheorie Johann Gustav Droysens	Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro	Brasil	DART Europe
144	Stymne, Anna-Carin	2017	Making History Understandable: Problems and Possibilities Facing Students When Learning History	Stockholm University	Suecia	DART Europe
145	Tinkham, Jennifer Renee	2013	That's not my history! Examining the role of personal counter- narratives in decolonizing Canadian history for Mi'kmaw students	University of Alberta	Canadá	LAC
146	Trigueros Cano, Francisco Javier	2016	Percepción del alumnado sobre la evaluación en Geografía e Historia en 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Universidad de Murcia	España	DART Europe
147	Trombino, Denise Lorraine	2010	The experiences of secondary social studies teachers with historical thinking skills	Old Dominion University	Estados Unidos	ProQuest

148	Tsivás, Armódios E	2009	Διδακτική της ιστορίας: η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον (Enseñanza de la historia: desarrollo del pensamiento histórico de los niños en un entorno convencional y electrónico)	Aristotle University Of Thessaloniki	Grecia	DART Europe
149	Torres Bravo, Pablo Antonio	1997	Concepciones del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid	Universidad Nacional de Educación a Distancia	España	TESEO
150	Tutiaux-Guillon, Nicole	1998	L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée	Université Paris VII	Francia	THESES.FR
151	Valle Taiman, Augusta Cecilia	2017	Los últimos 100 años de la Historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre las representaciones de la Historia y la conciencia histórica	Universidad Autónoma de Barcelona	España	TESEO
152	Veríssimo, Maria Helena Oliveira Ângelo	2013	A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário	Universidade do Minho	Portugal	OATD
153	Vogt, Kristoffer Chelsom	2013	Approaches to work and education over the life course. A two-cohort study of men skilled in male-dominated manual occupations in Norway	University of Bergen	Noruega	DART Europe
154	Wachholz, Michael	2005	Entgrenzung der Geschichte: Eine Untersuchung zum historischen Denken	Freie Universität Berlin	Alemania	DART Europe

155	Wanser, Teresa J.	2013	der amerikanischen Postmoderne Professional development of history content and skills: Measuring effects on teachers and students	The University of Nebraska – Lincoln	Estados Unidos	ProQuest
156	Wessel, Kelly C.	2015	Exploring citizenship through the lens of suburban middle school students and civic images	Kansas State University	Estados Unidos	ProQuest
157	Wissinger, Daniel R.	2012	Using argumentative discussions to enhance the written arguments of middle school students in social studies classrooms	University of Maryland	Estados Unidos	ProQuest
158	Wooden, John Alan	2013	You have to consider the source: An investigation of 8th grade students using History's sourcing heuristic to learn about America's past	University of Maryland	Estados Unidos	OATD
159	Yang, Ping	2009	Knowing through asynchronous time and space: A phenomenological study of students' online interactions	Arizona State University	Estados Unidos	ProQuest
160	Yeo, Angeline Jude Enk Sung	2015	Students' Judgments of Historical Significance in Singapore Schools: Positionalities and Narratives	University of Washington	Estados Unidos	ProQuest
161	Yesnowitz, Joshua Corie	2014	Talking 'bout my generation: Student politics, institutional development, and the purposes of higher education in American life	Boston University	Estados Unidos	ProQuest
162	Zanazanian, Boghos	2009	Historical consciousness and the construction of inter - group relations: The case of Francophone and Anglophone history school teachers in Quebec	Université de Montreal	Canadá	ProQuest
163	Zaoui, Néjib	2010	L'enseignement de la conquête arabo-musulmane entre coutumes	Université de Picardie Jules Verne	Francia	THESES.FR

disciplinaires et
conscience historique

Fuente: elaboración propia (véase apartado 2. Metodología)

Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes

National Narratives in History Teaching and Learning: A Review on History Textbooks and Students' Narratives

César López Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid
cesar.lopez@uam.es
 0000-0003-4616-8602

Recibido: 29/01/2020
Aceptado: 17/04/2020

Resumen

Tradicionalmente, las narrativas nacionales han jugado un papel central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Sin embargo, desde finales del siglo XX, existe un énfasis en señalar lo inadecuado de estas narrativas para el desarrollo del pensamiento histórico. Este artículo, mediante una revisión sistemática, analiza la evolución del papel de las narrativas nacionales en los últimos 25 años. Para ello, se analiza por un lado el papel de las narrativas nacionales en los manuales de historia. Por otro lado, se recogen los principales avances producidos en cómo los estudiantes narran la historia de su nación. Las investigaciones muestran una pervivencia de estas narrativas nacionales en la transmisión y comprensión del pasado, si bien continúan surgiendo proyectos relevantes para desnacionalizar la enseñanza del pasado. Finalmente, se discuten algunos de los retos futuros que se plantean para este tipo de investigaciones.

Palabras clave

Nacionalismo, Enseñanza de la Historia, Historia de Europa, Historiografía, Bibliografía.

Abstract

Traditionally, national narratives have played a central role in the teaching and learning of history. However, since the end of the 20th century, history educators have pointed out how these narratives can hinder the development of historical thinking. Through a systematic literature review, this article analyses the role of national narratives as it has evolved in the last 25 years. On the one hand, studies focused on the role of national narratives in history textbooks are analysed. On the other hand, the article reflects on the advances in research on how the students narrate the past of their nation. In general, research shows the relevance of these national narratives in the way the past is produced and consumed. Nevertheless, new projects continue to emerge which propose to denationalize the past. Finally, some of the new challenges for this line of research are discussed.

Keywords

Nationalism, History Instruction, European History, Historiography, Bibliographies.

Para citar este artículo: López Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 149-166. doi: 10.6018/pantarei.445731



1. Introducción

El surgimiento de la historia como disciplina moderna en los siglos XVIII y XIX estuvo marcado por un contexto fuertemente nacionalista. El principal objetivo de muchos historiadores y educadores, al servicio de los nuevos estados-nación que surgían en ese contexto, consistía en legitimar políticamente a la nación y fomentar una identidad nacional en sus ciudadanos (Berger, 2007; Berger y Lorenz, 2008; Lowenthal, 1998). Fundamentar esta legitimación política en el pasado, cuanto más remoto mejor, hizo de la disciplina de la historia una herramienta crucial para el desarrollo de la identidad nacional (Carretero, 2011; Smith, 1991). La propia historiografía romántica tradicional de cada nación produjo una narrativa nacional que recogía el largo recorrido de la nación desde su origen hasta la actualidad. Estas narrativas nacionales se constituyeron en narrativas oficiales y las escuelas en sus principales transmisores (Barton y Levstik, 2004; Hobsbawm, 1997; López, 2015; Wertsch, 2002).

El carácter legendario y mitológico de muchos de los contenidos de estas narrativas nacionales no suponía un obstáculo, ya que el principal objetivo no era realizar un análisis historiográfico crítico sobre el pasado, sino fomentar una identidad nacional y construir una memoria colectiva (López y Márquez, 2018; VanSledright, 2008; Wertsch, 2002). Como ya señalaba el famoso filósofo e historiador francés Ernest Renan (1882), el olvido, e incluso el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación. Una vez comenzado el siglo XX, y a lo largo del mismo, estas narrativas nacionales se constituyeron en verdades socialmente compartidas, raramente puestas a prueba o criticadas, que calcificaron en muchos países de Europa y sus colonias y en gran parte de Asia (Duara, 1995). La influencia de estas narrativas nacionales, tanto en el ámbito académico, como especialmente en el ámbito escolar y en los usos públicos del pasado, permanece hasta nuestros días.

En contraposición a este predominio de las narrativas nacionales y de los objetivos identitarios vinculados con la enseñanza de la historia, surge, a finales del siglo XX, un interés por entender la naturaleza misma del conocimiento histórico y los modos en el que este se produce y se consume (Lee, 2005; Seixas, 2004; Wineburg, 2001). Desde diferentes disciplinas como la propia historiografía, la sociología, las ciencias políticas o la psicología, se comienza a hacer hincapié en el carácter construido del conocimiento sobre el pasado. Las narrativas sobre el pasado dejan de ser consideradas como la historia en sí misma y pasan a verse más como herramientas a través de las que se reconstruye el pasado. Aparece un interés académico en conocer cómo se produce el conocimiento sobre el pasado y se presta un interés especial en conocer cómo los historiadores producen y estudian este pasado (Voss y Wiley, 2006). Términos como *comprensión histórica* o *pensamiento histórico*, que surgen en las últimas décadas, hacen referencia precisamente a aquello que hacen los expertos historiadores cuando tratan de entender el pasado. Esta manera de entender el conocimiento histórico surge en un momento de globalización y de supuesta crisis de los estados-nación, en el que se entiende que el fenómeno nacional ha quedado obsoleto. El papel del historiador se comienza a plantear como una tarea que dista mucho de reconocer nuestras raíces y nuestra identidad en nuestros antecesores, y se aproxima más a entender las enormes diferencias entre sociedades pasadas y presentes. El título de obras referentes en este sentido como *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (Wineburg, 2001) o *The Past is a Foreign Country* (Lowenthal, 1985), enfatizan este distanciamiento entre el pasado y el presente.

Como parece evidente, estos enfoques recientes sobre el pensamiento histórico suponen un fuerte desafío para las narrativas nacionales, que precisamente buscan establecer una línea de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro del grupo. De hecho, uno de los objetivos que se plantean desde el desarrollo del pensamiento histórico es desmontar y desmitificar estas historias nacionales (Carretero, 2011).

El impacto de este cambio de paradigma en el estudio del pasado debería ser claro en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esto parece plausible si tenemos en cuenta que dicho cambio se produce tanto en lo que se refiere a la propia naturaleza del conocimiento histórico, como a los objetivos que tiene el estudio del pasado. Por lo tanto, parece pertinente plantearse cómo este desarrollo producido en las últimas décadas ha impactado en el papel que juegan las narrativas nacionales en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. A este respecto, consideramos muy pertinente utilizar la distinción planteada por Wertsch (1997) entre dos momentos clave de influencia de las narrativas sobre el conocimiento histórico: la producción y el consumo. La producción haría referencia a las narrativas y textos elaborados sobre el pasado y que, en el ámbito educativo, son transmitidos fundamentalmente a través de los libros de texto. El proceso de consumo hace referencia a cómo las personas finalmente entienden, usan o dan sentido a esas narrativas producidas (Wertsch, 1997). Ambos procesos son necesarios para entender cómo se transmite y cómo se comprende el pasado. Las personas no consumen pasivamente las narrativas que se producen sobre el pasado, pero tampoco generan sus propias narrativas de manera aislada sin recurrir a conocimientos socialmente compartidos. Por lo tanto, para entender el papel de las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las últimas décadas, se hace necesario tener en cuenta los avances producidos en ambos procesos. En el presente artículo, a través de una revisión sistemática, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál ha sido el papel de las narrativas nacionales en los procesos de producción y consumo del conocimiento histórico en los últimos 25 años? Para analizar los cambios en el proceso de producción de narrativas nacionales, nos centraremos en los estudios encaminados a examinar su papel en los libros de texto de historia. Esta elección está determinada por ser el libro de texto el mecanismo de producción que ha generado un mayor interés en el ámbito formal de la enseñanza de la historia, y cuya relevancia permanece hasta el presente. Por otro lado, analizaremos los principales estudios que se han llevado en los últimos 25 años para analizar cómo los estudiantes comprenden y generan sus propias narrativas sobre el pasado nacional.

2. Método

La presente revisión pretende dar cuenta de los principales avances y cambios producidos en los últimos 25 años en torno a la presencia de las narrativas nacionales en los procesos de producción y consumo vinculados con la enseñanza y aprendizaje de la historia. En este sentido, en el ámbito de la producción, son múltiples los mecanismos que podrían analizarse —novelas históricas, lugares de memoria, museos o películas. Sin embargo, se ha decidido centrarse en la evolución de la presencia de las narrativas nacionales en los libros de texto, por ser estos un mecanismo de producción y transmisión central en la enseñanza formal de la historia y que más atención ha recibido en las últimas décadas. Para su análisis, hemos incluido en esta revisión aquellos trabajos más significativos producidos en las últimas décadas, sin cerrar el estudio a un ámbito nacional específico o a un nivel de educación concreto. Se intenta aquí dar una perspectiva amplia de cómo se ha desarrollado este ámbito en relación con los cambios ocurridos en la propia disciplina

de la historia y la educación histórica hacia la construcción de un pensamiento histórico. Este mismo eje, la tensión entre el desarrollo del pensamiento histórico, por un lado, y la memoria colectiva por otro, es el que ha guiado el análisis de los estudios enfocados a entender cómo narran los estudiantes el pasado de su nación. La revisión pretende dar respuesta a qué mecanismos están involucrados en esta construcción, más que a indagar sobre qué saben o no los estudiantes sobre una determinada narrativa nacional.

Tanto para analizar los estudios centrados en los manuales de historia como en los estudiantes, se han priorizado los artículos científicos publicados en revistas con un alto índice de impacto, fundamentalmente aquellas recogidas en *Web of Science* y *Scopus*. Para la selección de trabajos se han utilizado ecuaciones de búsqueda con los descriptores en inglés, como *national narratives* o *national history* y *textbooks* o *students* y otros descriptores análogos. También se han incluido en esta revisión trabajos incluidos en libros y capítulos de libro de editoriales prestigiosas, así como trabajos derivados de proyectos de investigación centrados en la temática (e.g., *Joint History Project*, *School Council Project (SHP) History 13-16* o *Learning Each Other's Historical Narratives: Palestinian and Israeli Project*). Finalmente, también se han tenido en cuenta los trabajos desarrollados en institutos o centros de investigación orientados específicamente al estudio de manuales y la enseñanza y aprendizaje de la historia, como *EUROCLIO* o el *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*. A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos relativos, por una parte, al papel de las narrativas nacionales en los manuales de historia y, por otra, a los estudios centrados en cómo los estudiantes construyen las narrativas sobre el pasado de su país.

3. Resultados y discusión

3.1. Los libros de texto y las narrativas nacionales

Desde las últimas décadas del siglo XX y hasta la actualidad, la enseñanza de la historia ha experimentado grandes cambios. Un catalizador fundamental de este cambio se produjo en Inglaterra a través del *School Council Project (SHP) History 13-16*, en la década de los 70 y 80. Este proyecto planteó la necesidad de abandonar la enseñanza de la historia basada en un enfoque nacionalista y centrada en transmitir eventos y fechas de un modo cronológico para promover un enfoque basado en el carácter construido de la historia y el papel activo del alumnado (Crawford, 2000; Dickinson, 2000; Foster, 1998; Hayden, 2004). Este cambio ponía un énfasis en los procesos de construcción de la historia y en cómo los historiadores construyen el conocimiento histórico. La oposición entre una “historia tradicional” nacionalista y una “nueva historia”, más centrada en el cómo se produce el conocimiento histórico, constituye aún hoy una tensión no resuelta que ha tenido un gran impacto en las investigaciones sobre los libros de texto de historia y que guiará la presente sección (Carrier, 2018; Foster, 2011; Fuchs y Sammler, 2016).

En efecto, como comenta Foster (2012) para el caso inglés, la gran mayoría de libros de texto previos a 1970 presentaban una única narrativa nacionalista que reflejaba los logros de la nación, la época dorada del Imperio Británico y las acciones de los grandes monarcas. Este tipo de textos recogen las narrativas nacionales y las presentan como *la* Historia. Una única Historia con mayúscula, revestida de un carácter objetivo, ajena a la crítica y con un grado de autoridad irrefutable. El objetivo de este tipo de libros de texto es dar sentido al pasado nacionalizándolo

y crear un vínculo entre el pasado y el presente centrado en la nación y la identidad nacional (Amin, 2014; Létourneau, 2017). Como señala Elie Podeh (2000) al hablar del caso israelí, los libros de texto constituyen el otro brazo del estado, que como una “corte suprema de la historia” deciden qué es apropiado incluir y qué no. De esta manera, los libros de texto han constituido una de las principales herramientas que influyen, e incluso controlan (Foster, 2012), lo que los jóvenes conocen del pasado de su nación. Alridge (2006), ponía de manifiesto cómo los libros de texto estadounidenses presentan una narrativa única, heroica y centrada en un ideal de progreso de la nación que niega a los estudiantes un conocimiento complejo y preciso de los acontecimientos históricos de su país. Jan Germen Janmaat (2005), indicaba cómo en los países de la antigua Unión Soviética los libros de texto proveen a los constructores del sentimiento nacional de una infinita fuente de materiales basados en mitos y leyendas que fundamentan el discurso nacionalista. En el caso de España, recientes análisis centrados en el papel de la narrativa nacional en los libros de texto (Gómez Carrasco y Molina Puche, 2017; Gómez Carrasco, Vivas Moreno, Miralles, 2019; Sáiz, 2017, 2018; Sánchez, Arias y Egea, 2016), muestran cómo existe una pervivencia de la narrativa nacional maestra centrada en los grandes hitos y personajes nacionales como la Reconquista, el Descubrimiento de América y el Imperio Español. No obstante, estos autores reconocen un giro hacia la integración de la narrativa nacional en el contexto europeo (Gómez Carrasco et al. 2019) y la inclusión de visiones más historiográficas sobre el pasado nacional. Pese a ello, los libros mantienen un contenido esencialista y nacional fundamentalmente a través de elementos formales, como el uso de etiquetas nacionales para referirse a períodos previos a la aparición de la nación misma o mediante imágenes icónicas de la pintura histórica romántica del siglo XIX (Sáiz, 2017). Además, estos estudios destacan el fuerte carácter memorístico de la enseñanza de la historia en España y el camino tradicionalista que ha seguido el currículo en los últimos 25 años.

Este enfoque nacionalista ha dado lugar a que los investigadores hayan encontrado visiones diferentes, cuando no contradictorias, sobre los mismos eventos históricos presentados en los libros de texto de diferentes naciones. Así, Crawford y Foster (2007), en su libro *War, Nation, Memory*, llevaron a cabo un minucioso análisis de cómo los libros de texto de China, Francia, Alemania, Japón, Estados Unidos y el Reino Unido, presentaban interpretaciones selectivas sobre la Segunda Guerra Mundial. Mientras que en China había un énfasis en la “masacre de Nanjing” cometida por el ejército japonés, los libros estadounidenses se centraban en las representaciones del ataque a Pearl Harbor o en la valentía y determinación mostradas por el pueblo estadounidense en el Día-D, la Victoria en Europa o la guerra en el Pacífico. Los textos británicos, por su parte, describían la victimización y el heroísmo del pueblo británico en la Batalla de Gran Bretaña, la evacuación de Dunkerque o el *Blitz*. De hecho, como comenta Foster (2012), cuando se trata de alguna guerra, los autores de los libros de texto en casi todas las naciones desarrollan narrativas que sirven a propósitos ideológicos y nacionales. Otro ejemplo en este sentido es el trabajo de Carretero, Jacott y López-Manjón (2002) sobre las representaciones del denominado “descubrimiento” de América en los libros de texto de México y España. Mientras que los libros de texto españoles enfatizaban los aspectos positivos del evento y el estatus superior de la cultura española, los libros de texto mexicanos resaltaban las consecuencias negativas de la llegada de los españoles y tomaban claramente partido por los nativos.

El papel de los libros de texto como transmisores de una narrativa nacional oficialmente marcada nacionalista, lejos de disminuir en las últimas décadas, parece acrecentarse (Carrier, 2018; Foster, 2012; Grever y Van der Vlies, 2017; Popp, 2009; Van der Leeuw-Roord, 2004). Como señalaba

Stuart Foster (2012), en un análisis sobre el papel de los libros de texto en una época de globalización, la gran mayoría de libros de texto a lo largo del mundo comparten dos características principalmente: “a menudo adoptan una perspectiva nacionalista de los eventos históricos (...) y presentan a los estudiantes una única narrativa ‘oficial’” (p. 51). Una variable fundamental a tener en cuenta al hablar de la pervivencia de las narrativas nacionales en los libros de texto es el control del estado sobre la educación. Como señala Susanne Popp (2009), “los puntos de referencia de la enseñanza de la historia han sido y siempre serán la identidad y la integración del sistema político que es responsable de esa educación” (p.112). Un famoso ejemplo del papel del estado fue la ley de 2005 en Francia que requería a los profesores de instituto a enseñar los ‘valores positivos’ del colonialismo francés a sus estudiantes. Grever y Van der Vlies (2017), en su reciente análisis de la pervivencia de las narrativas nacionales en los libros de texto, recogen cómo, en Rusia, el presidente Putin ha pedido a los historiadores desarrollar un currículo de historia que produzca una única historia libre de contradicciones y ambigüedades. En el mismo trabajo también recogen cómo en Estados Unidos muchos historiadores protestaron ante los cambios introducidos por el Panel de Educación de Tejas en los libros de texto en 2010, ya que muchos de esos cambios reflejaban básicamente objetivos políticos y eran historiográficamente incorrectos. Ejemplos similares han sido analizados en Japón (Bukh, 2007), Australia (Macintyre y Clark, 2003), Israel (Porat, 2001) o Grecia (Repoussi, 2006).

Frente a este predominio de las narrativas nacionales, en las últimas décadas han aparecido importantes ejemplos de libros de texto con un enfoque muy diferente. Una de las principales características de estos libros de texto es que no se presentan como los depositarios del pasado tal y como fue, sino que enfatizan el carácter construido e interpretativo del propio conocimiento histórico. Este cambio refleja también el giro en la enseñanza de la historia, que a finales de los 70 y principios de los 80, enfatiza la distinción entre enseñar el pasado y pensar históricamente sobre el pasado (Dickinson, 2000; Hayden, 2004; Shemilt, 1980; Wineburg, 2001). Los libros de texto comenzaron a presentar las narrativas nacionales no como una verdad absoluta e indiscutible, sino como algo construido y abierto al debate y la crítica. Este enfoque disciplinar de la enseñanza de la historia se ve ejemplificado por el *School Council Project (SHP) History 13-16* desarrollado en Inglaterra y que, como comenta Foster (2012), tiene uno de sus más famosos ejemplos en el libro de Shepard, Reid y Shepherd (1993) *Peace and War*. Este libro de texto no está organizado en una narrativa lineal sobre la nación, sino que los capítulos hacen referencia a diferentes preguntas de investigación sobre las que reflexionar. El formato narrativo no es predominante, sino que diferentes fuentes como fotografías, periódicos o mapas, constituyen la base del libro. El lenguaje utilizado, lejos de ser autoritario e impersonal, muestra un carácter más condicional y tentativo, enfatizando frases como “algunos historiadores plantean...”, que subrayan el carácter construido e interpretativo del conocimiento histórico. A menudo, en el libro, se utilizan diferentes fuentes que dan puntos de vista distintos sobre un mismo evento histórico, y las actividades no demandan un simple recuerdo de información, sino que buscan que el estudiante razone o argumente sobre evidencias presentadas por las fuentes. Como puede observarse, la propia naturaleza del libro de texto se entiende de un modo distinto.

En esta línea, cabe destacar aquellos proyectos que han surgido en las últimas décadas y que presentan esfuerzos de autores de diferentes nacionalidades trabajando conjuntamente para desarrollar un libro de texto común (para una exhaustiva revisión de estos proyectos véase Maier, 2017). Ejemplos de estos proyectos comunes son el *Manual de historia franco-alemán* (Bernlochner y Geiss, 2006) o el proyecto ruso-alemán (Chubaryan y Maier, 2008), que aborda eventos como

la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Un conocido ejemplo que focaliza en las narrativas nacionales es el desarrollado bajo el *Learning Each Other's Historical Narratives: Palestinian and Israeli Project* (Adwan y Bar-On, 2007), que elaboró un libro de texto donde se recogían y confrontaban las narrativas nacionales israelí y palestina. El libro posee un formato a tres columnas, con cada narrativa nacional en un lateral y una columna central en blanco para las anotaciones, reflexiones e ideas de los estudiantes. Otro de los proyectos conjuntos más ambicioso es el *Joint History Project* (Koulouri, 2005), que integra 14 autores de 11 países del sureste europeo con la finalidad de plantear una alternativa inclusiva a las visiones etnocéntricas y las narrativas nacionales presentadas sobre la historia de los Balcanes en las diferentes naciones.

Como comenta Maier (2017), muchos de estos proyectos conjuntos tienen como finalidad promover la paz y la reconciliación de sociedades con un pasado reciente conflictivo. Asimismo, este autor enfatiza que la mayoría de estas empresas surgen de iniciativas vinculadas a ONGs y que dependen en gran medida de encontrar un contexto político adecuado. Efectivamente, aquellos países con un régimen democrático y un contexto político más inclusivo pueden favorecer la aparición de estos libros de texto que presentan una nueva manera de ver la historia y las narrativas nacionales (Popp, 2009). Por el contrario, como señalan Foster y Crawford (2006), en muchas naciones estado, bajo la idea del patriotismo, los jóvenes consumen la historia que sus líderes deciden y la enseñanza nacionalista y mono-cultural del pasado constituye el cemento para establecer la unidad nacional.

En todo caso, los estudios centrados en los libros de texto en las últimas décadas, ponen de manifiesto que no se trata de una cuestión de todo o nada, o de “buenos” libros de texto frente a “malos” (Grever y Van der Vlies, 2017). Tampoco parece que haya habido en las últimas tres décadas un giro claramente a favor de los nuevos enfoques disciplinares, ni mucho menos (Symcox y Wilschut, 2009). En parte, esto es debido a que optar por un enfoque centrado en la transmisión de narrativas nacionales u otro centrado en el desarrollo del pensamiento histórico no depende únicamente de educadores o académicos, sino que cada vez más, estos debates incorporan agentes políticos y sociales. Fruto de estas tensiones y acalorados debates sobre cómo y qué se debe enseñar y recoger en los libros de texto, en las últimas décadas hemos asistido a las denominadas “guerras de la historia” (Fuchs, 2011; Macintyre y Clarck, 2003). Estos debates siguen girando en torno a aquellos que piensan que los jóvenes no tienen un conocimiento suficiente sobre la historia de su nación y aquellos que aspiran a desligar cada vez más el conocimiento histórico del conocimiento de las narrativas nacionales. Los estudios aquí recogidos muestran la aparición de iniciativas integradoras y enfocadas a hacer de los libros de texto una herramienta más para el desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, lejos de constituir una mayoría, estas iniciativas continúan estando en desventaja con respecto a aquellas que promueven libros de texto al servicio de la construcción de la identidad nacional.

3.2. Los estudiantes y las narrativas nacionales

Como se ha señalado, desde posiciones conservadoras es frecuente encontrar encendidos debates sociales que reclaman que los jóvenes cada vez conocen menos la historia de su nación. Estas reclamaciones suelen lamentar la falta de conocimientos de los estudiantes sobre las grandes gestas nacionales o los grandes prohombres que han guiado a su nación a lo largo de la historia. En estas ocasiones, se identifica el conocimiento histórico con conocer una serie de eventos, fechas

y personajes históricos. En definitiva, se demanda que los estudiantes aprendan una narrativa nacional.

Sin embargo, desde finales del siglo pasado, los investigadores del campo de la enseñanza de la historia han puesto el énfasis en enseñar a los estudiantes a pensar históricamente (Lee, 2005; Seixas, 2004). Para ello, se han postulado una serie de habilidades cognitivas que tienen que ver no tanto con el *qué* de la historia, sino con el *cómo* se construye el conocimiento histórico. Habilidades como el desarrollo de la *empatía histórica*, la *multiperspectividad*, entender el *cambio* y la *continuidad* o saber *evaluar fuentes históricas*, constituyen alguno de los objetivos establecidos para los estudiantes. Asimismo, no se abandona el conocimiento de conceptos de carácter declarativo centrales para el conocimiento histórico, por lo que también se postula que los estudiantes deben comprender conceptos como “democracia”, “revolución”, “absolutismo” o “socialismo” (Rodríguez Moneo y López, 2017; Voss y Wiley, 2006).

Si nos centramos en el aprendizaje de las narrativas nacionales, desde el enfoque tradicional, los estudiantes deberían memorizar las narrativas nacionales, conocer los grandes eventos y personajes de su país, desarrollar una identificación con ellos y adquirir una serie de valores morales propios de su identidad nacional. En contraposición, desde el enfoque disciplinar, los estudiantes deberían entender las narrativas nacionales como una construcción histórica y no como la historia en sí misma. También se fomentaría tener en cuenta diferentes narrativas que reflejen una multiperspectividad sobre el pasado y la evaluación de esas narrativas como fuentes históricas. En cuanto a los conceptos centrales presentes en las narrativas nacionales, no cabe duda que el propio concepto de nación o de identidad nacional constituyen conceptos vertebradores de estas narrativas (Rodríguez Moneo y López, 2017). Por tanto, adquirir un conocimiento historiográfico sobre estos conceptos ayudaría a comprender históricamente las narrativas nacionales.

En los últimos años han crecido las investigaciones sobre cómo los estudiantes comprenden estos conceptos y elaboran sus propias narrativas (López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2014a, 2014b). Diversos estudios subrayan que, en su mayoría, los estudiantes entienden dichos conceptos de un modo esencialista y nacionalista. En varios trabajos realizados con estudiantes españoles, se ha puesto de manifiesto cómo la nación y la identidad nacional se constituyen en protagonistas atemporales de la historia (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2015; López et al. 2015; López, 2019; Sáiz, 2017; Sáiz y Barca, 2019). Los estudiantes suelen erigir a la nación como el sujeto en torno al cual se desarrollan sus narrativas, protagonizando incluso eventos previos al surgimiento de la nación misma. Así, pese a que la gran mayoría de los historiadores entienden las naciones como una construcción social de carácter moderno, los estudiantes tienden a pensar que han existido desde siempre. De este modo, la nación protagoniza eventos ocurridos en períodos como la Edad Media o incluso anteriores. A modo de ejemplo, varios estudios muestran cómo estudiantes españoles entienden que, durante la denominada Reconquista, España fue conquistada por los musulmanes y posteriormente fueron los propios españoles los que terminan reconquistando España (López et al. 2015; Sáiz, 2017). Este modo de entender el concepto de nación no parece ni mucho menos algo exclusivo de los españoles. También se ha encontrado un predominio de estas concepciones esencialistas en estudios realizados en América Latina (Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo, 2012). Además, no parece que sea algo restringido al modo de entender la propia nación. En un estudio realizado con estudiantes

españoles sobre la narrativa nacional griega, los participantes mayoritariamente reflejaban una comprensión atemporal y estática de dicha nación (López et al., 2014a).

Otra de las principales conclusiones a las que llegan los estudios realizados con estudiantes es que suelen establecer una identificación con el pasado en términos nacionales. Es decir, es frecuente que utilicen términos como “nosotros” o “nuestro” para referirse a acontecimientos ocurridos mucho antes de su nacimiento e incluso antes de la aparición de su nación (Barton y Levstik, 2004; López y Márquez, 2018). Por ejemplo, en los estudios llevados a cabo sobre la denominada Reconquista es fácil encontrar identificaciones como la siguiente: “La Batalla de Las Navas de Tolosa fue una batalla muy importante que les ganamos. Al final, les echamos de Granada en 1492.” (López, et. al. 2015, p.13).

La identificación nacional con los personajes del pasado contribuye de manera determinante a que los estudiantes narren el pasado en términos de *nosotros* y *ellos*. Esta simplificación de la narrativa, que homogeniza y olvida a infinidad de grupos bajo la etiqueta nacional, tiene un fuerte impacto no sólo en el modo en el que los individuos piensan sobre el pasado, sino también en cómo lo evalúan y cómo lo sienten. Varios trabajos han encontrado que los estudiantes suelen evaluar positivamente las acciones de su nación frente a las acciones de otros grupos (Bilali, 2013; Doosje y Branscombe, 2003; Lévesque, 2017; López et al. 2015). Doosje y Branscombe (2003), en un estudio realizado con estudiantes holandeses, mostraron cómo estos tendían a dar explicaciones basadas en factores externos para justificar las acciones negativas cometidas por su nación en Indonesia. Sin embargo, al evaluar las acciones cometidas por los alemanes durante la ocupación alemana de los Países Bajos, los estudiantes holandeses atribuyeron esas acciones a factores internos, personales, de los alemanes. Por su parte, Bilali (2013) en un trabajo que analizaba el papel de los turcos en el genocidio armenio ocurrido después de la Primera Guerra Mundial, encontró cómo los estudiantes turcos minimizaron la responsabilidad de su propio grupo nacional en el proceso. Los estudiantes turcos elaboraban estrategias de exoneración argumentando que ambos grupos fueron agresores o incluso que los turcos fueron las víctimas del conflicto. Por su parte, Lévesque (2017), muestra cómo los estudiantes canadienses más identificados con su comunidad histórica fueron los que produjeron las más fervientes y militantes narrativas sobre el pasado de su nación, utilizando frecuentemente la primera persona del plural en sus narrativas.

Estos estudios muestran en su conjunto cómo los estudiantes suelen construir narrativas simplificadas de conflictos entre el *nosotros* nacional y el *ellos* extranjero. Ya sean españoles contra árabes en la Reconquista (López et. al 2015), turcos contra armenios en el siglo XX (Bilali, 2013) o franceses contra ingleses (Lévesque, 2017), las narrativas de los estudiantes suelen presentar esos conflictos como luchas entre grupos monolíticos, que permite una identificación nacional con el pasado. Los estudiantes establecen estas vinculaciones entre su propia identidad y aquellos protagonistas del pasado remoto porque entienden que existe una continuidad fundamentada en la común identidad nacional. No toman conciencia de la distancia que separa esas dos sociedades – la del pasado y la del presente – y no parecen usar esa perspectiva histórica que caracteriza el modo de pensar de los historiadores.

Los procesos de identificación nacional con los actores del pasado tienen también una gran influencia en las emociones que experimentan los estudiantes (Doosje et al., 1998; László, 2014; Rösen, 2004). La vinculación nacional permite experimentar lo que se ha denominado como

emociones basadas en el grupo. Es decir, los estudiantes experimentan emociones en primera persona como el orgullo, la culpa o la vergüenza, con respecto a acciones llevadas a cabo por su grupo nacional, aunque estas acciones tuvieran lugar siglos antes de su nacimiento. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con estudiantes holandeses sobre el pasado colonial de su nación (Doosje et al., 1998), aparecieron frecuentemente emociones de culpa colectiva por las acciones cometidas durante la colonización de Indonesia. De manera interesante, esta experiencia de culpa estaba mediada por el nivel de identificación con la nación. Así, aquellos participantes con una alta identificación con la nación focalizaban más en argumentos positivos respecto a su nación y no experimentaban esos sentimientos de culpa colectiva. Estos estudios centrados en las emociones que experimentan los estudiantes sobre el pasado nacional, si bien son hasta la fecha poco frecuentes, parecen ser muy relevantes si queremos entender mejor los factores que influyen en cómo nuestros estudiantes narran el pasado. Por ejemplo, existen numerosos países con un pasado problemático, como puede ser el caso de aquellos con un pasado colonial, en los que la historia nacional está fuertemente influida por sentimientos como la culpa o la vergüenza (Doosje et al. 1998; López y Márquez, 2018, 2020; Rösen, 2004).

Si tenemos en cuenta los resultados de los estudios realizados en las últimas décadas centrados en comprender cómo construyen los estudiantes el pasado de su nación, parece claro que existe un predominio de las narrativas nacionales maestras (Barton y Levstik, 2004; Bilali, 2013; Carretero y Van Alphen, 2014; López, 2019; Olofsson, Samuelsson, Stolare y Wendell, 2017; Sáiz y López Facal, 2016). Hemos señalado cómo, por ejemplo, en el caso de España, la narrativa nacional de la Reconquista sigue fuertemente presente en la mente de los estudiantes. En países como Estados Unidos, las narrativas sobre el pasado de la nación reflejan una perenne lucha por la libertad y el progreso (Barton y Levstik, 2004). En Suecia, los estudiantes narran la historia de su país como un país excepcional, ejemplo de paz, progreso, democracia y prosperidad (Olofsson et al., 2017). Además, si tenemos en cuenta los resultados de las diferentes investigaciones, este modo de narrar el pasado no parece estar muy influenciado por la edad de los participantes (Carretero y Van Alphen, 2014). Incluso existe una fuerte presencia de estas narrativas nacionales en futuros profesores de ciencias sociales (Sáiz y López Facal, 2016).

Por lo tanto, pese al énfasis puesto en la enseñanza de la historia en las últimas décadas en el desarrollo de un pensamiento histórico, las narrativas nacionales siguen teniendo un gran peso en el modo en el que las personas entienden y construyen el pasado. El conocimiento de los estudiantes parece tener más que ver con la construcción de una memoria colectiva, con unos objetivos de tipo identitarios, que con una visión disciplinar del pasado. En el mejor caso, como al hablar de los libros de texto, parece que nuevamente nos encontramos con una tensión entre ambos objetivos en lo que se refiere a la enseñanza que reciben los estudiantes. Como señala James Werstch (2017):

La enseñanza de la historia bien podría denominarse enseñanza de la memoria y la historia, porque está generalmente enfocada tanto a inculcar un relato del pasado que permite a las naciones reproducirse a sí mismas como “comunidades mnemónicas” y también a alentar a los estudiantes a adquirir una perspectiva crítica en los materiales y textos que usan para acceder al pasado (p.153).

Para entender mejor por qué se produce esta pervivencia de las narrativas nacionales en la mente de los individuos, parece necesario que se continúe realizando una investigación que se centre en cómo y por qué los estudiantes narran de este modo el pasado y no tanto en el contenido

de sus narrativas. Una aportación que ha sido clave en este sentido ha sido la noción de *esquema narrativo* propuesta por Werstsch (1997). Esta noción hace referencia a cómo las narrativas que generan los individuos están influenciadas por patrones o esquemas narrativos más generales desarrollados y aprendidos a un nivel social o grupal. Estos esquemas narrativos constituyen un saber compartido por los miembros de un determinado grupo y son transmitidos tanto en ámbitos formales –fundamentalmente a través de la enseñanza de la historia - como informales – en películas, museos, novelas históricas o medios de comunicación. Estos esquemas tienen un fuerte impacto en la construcción de la identidad colectiva de los grupos y sirven de guía a las narrativas que emplean los individuos. Un ejemplo de este tipo de esquemas es el denominado *triumfo contra fuerzas extranjeras* (Wertsch, 2002). Wertsch encontró cómo diferentes narrativas del pasado de Rusia, como las invasiones mongolas del siglo XIII, la invasión napoleónica o la invasión alemana durante la Segunda Guerra Mundial, seguían siempre un mismo patrón o esquema narrativo. Este esquema narrativo consiste en el inicio de la agresión por parte de una fuerza extranjera, seguido de un período de sufrimiento por parte del pueblo ruso, que termina finalmente expulsando a las fuerzas extranjeras de su territorio. Este es un patrón que refleja el carácter irreductible y heroico del pueblo ruso a lo largo de la historia y que conforma su identidad nacional. Este mismo esquema es el que encontramos, por ejemplo, en el modo en que se narra la denominada Reconquista en España o la denominada Ocupación otomana de Grecia entre otros (López y Márquez, 2018). Recientemente, algunas investigaciones están poniendo de manifiesto el papel que juegan estos esquemas narrativos en el modo en que los estudiantes recuerdan el pasado (López, 2019; Wills, 2011). El uso de estos esquemas, los procesos de identificación grupal y emocional en términos nacionales y la comprensión esencialista de conceptos claves como los de nación o identidad nacional, parecen constituir las bases de la pervivencia de las narrativas nacionales en la mente de los estudiantes.

Conclusiones y retos futuros

Desde finales del siglo pasado, el campo de la enseñanza de la historia ha experimentado un innegable cambio hacia el desarrollo del pensamiento histórico (Lee, 2005; Seixas, 2004; Wineburg, 2001). La globalización, el auge de las migraciones y la aparente crisis del fenómeno nacional contribuyeron a que la propia disciplina histórica comenzara a plantearse la viabilidad y la validez de las tradicionales narrativas nacionales (Schissler y Soysal, 2005). Sin embargo, parece que la tensión entre los enfoques más centrados construir una memoria colectiva y aquellos que apuestan por fomentar un pensamiento histórico está lejos de resolverse. A través de los estudios recogidos en este artículo, queda de manifiesto la pervivencia de las narrativas nacionales tanto en los manuales de historia como, sobre todo, en la mente del alumnado.

Las investigaciones en torno a los libros de texto realizadas en las últimas décadas muestran la pervivencia de las narrativas nacionales en la enseñanza de la historia (Foster, 2012; Grever y Van der Vlies, 2017). El carácter narrativo, junto con un claro predominio de los contenidos nacionales, parecen ser una constante en muchos países a lo largo del mundo. El libro de texto continúa siendo uno de los principales transmisores de las narrativas nacionales. Sin embargo, en los últimos 25 años hemos asistido a un creciente esfuerzo por parte de proyectos que tratan de plantear de un modo distinto los manuales de historia. Un modo que presenta al manual no como el depositario de la verdadera historia, sino como una herramienta más para interpretar el pasado. Una herramienta abierta a la crítica y que incluye diferentes narrativas sobre el pasado. A lo largo del presente artículo se han mostrado ejemplos de manuales que tratan de romper con

el formato narrativo nacional para centrarse en desarrollar habilidades del pensamiento histórico. Sin embargo, estos manuales no están exentos de dificultades. Por ejemplo, al plantear un enfoque más centrado en entender el proceso de construcción del pasado, se corre el riesgo de trabajar contenidos aislados y fragmentados, que dificulten elaborar un contexto temporal coherente. Asimismo, en ocasiones, aunque no se presente una narrativa lineal de la evolución del país, muchos de los contenidos seleccionados para trabajar habilidades históricas, como la empatía, la evaluación de fuentes o los juicios morales, continúan centrados en el ámbito nacional.

En las últimas décadas han surgido también con fuerza manuales fruto del trabajo conjunto de autores de diferentes nacionalidades (Adwan y Bar-Om, 2007; Maier, 2017). Estos manuales constituyen un esfuerzo para fomentar los procesos de paz y reconciliación entre naciones con un pasado conflictivo. Sin embargo, como se ha señalado, estos manuales necesitan del contexto político adecuado para su desarrollo. Un contexto político que, salvo algunas excepciones, parece estar más en la línea de fomentar visiones nacionalistas sobre el pasado.

Uno de los retos fundamentales con los que se enfrentan las nuevas investigaciones sobre los manuales escolares consiste en el cambio de la propia naturaleza del libro de texto. Este está pasando de ser meramente un libro de *texto* a incluir, cada vez más, enlaces a materiales multimedia. Como han señalado varios de los trabajos analizados, los estudios recientes cada vez se centran más en estudiar el libro de texto como un material complejo, en el que se deben analizar, no solo los textos, sino también las actividades que se proponen, el uso de las imágenes que se incluyen en él o el papel que juegan los mapas históricos (Grever y Van der Vlies, 2017; Sáiz, 2017). Estos contenidos, pese a que no tengan un formato narrativo, en numerosas ocasiones refuerzan de una manera implícita las grandes narrativas nacionales. La inclusión en las aulas de materiales diferentes al libro de texto, como pueden ser vídeos, páginas web o fuentes de información sobre el pasado accesibles vía internet, constituyen una buena oportunidad para poner a prueba el carácter autoritario e incuestionable del libro de texto.

Pese a algunos de los avances señalados en relación a los libros de texto, las investigaciones centradas en cómo los estudiantes comprenden el pasado de su nación, muestran un predominio claro de las narrativas nacionales (López et al. 2015; Olofsson et al. 2017; Sáiz, 2018; Sáiz y Barca, 2019; Sánchez et al., 2016). Más que haber adquirido unas habilidades que les permitan entender el carácter construido de la historia, tomar una perspectiva histórica para diferenciar el pasado del presente o elaborar juicios morales poniéndose en un contexto diferente al suyo, las investigaciones parecen apuntar claramente a una visión nacionalista del pasado que reconstruye la narrativa nacional. Los estudiantes suelen alcanzar objetivos de tipo más bien identitario que de carácter historiográfico.

Los esfuerzos de las investigaciones durante las últimas décadas se han centrado en entender por qué se produce esta comprensión nacionalizada del pasado. Es decir, no tratan tanto de evaluar qué elementos de la narrativa nacional conocen o no, sino qué aspectos son fundamentales para entender cómo narran el pasado. Los avances producidos en el propio campo de la historiografía, la enseñanza de la historia y otras disciplinas como la psicología o la sociología, han sido fundamentales a la hora de entender esta construcción. Así, el importante papel que juegan conceptos históricos como el de nación o identidad nacional en la construcción de las narrativas ha sido puesto de manifiesto (Rodríguez Moneo y López, 2017). Parece claro que una comprensión esencialista y romántica de estos conceptos vertebró las narrativas de los

estudiantes. Del mismo modo, los procesos de identificación grupal están muy presentes en el modo en el que los estudiantes ven el pasado (Bilali, 2013; López y Márquez, 2018). Además, este proceso de identificación impacta en el tipo de juicios morales y emocionales que llevan a cabo (Doosje et al. 1998; López y Márquez, 2020).

Independientemente del uso que se haga del formato narrativo en la enseñanza, lo cierto es que este formato parece predominante en el modo en el que las personas damos sentido al pasado. Las aportaciones centradas en entender las herramientas culturales mediadoras para la construcción de las narrativas han supuesto un gran avance para entender cómo los individuos narran el pasado. La noción de esquema narrativo es un elemento clave para entender mejor la vinculación entre la memoria del individuo y la memoria colectiva (Wertsch, 1997, 2002). Las narrativas nacionales se perpetúan a través de estos esquemas narrativos que son compartidos socialmente dentro del grupo nacional. Estos esquemas se transmiten tanto dentro del ámbito formal como del informal. Este hecho podría ayudar a explicar la aparente contradicción entre los avances producidos en la elaboración de los manuales de historia y las narrativas de los estudiantes. En ocasiones, los estudiantes producen una narrativa nacional mucho más romántica que la que encontramos en los libros de texto en la actualidad (López, 2019). La influencia de los esquemas narrativos presentes en el ámbito informal puede estar en la base de este fenómeno. Incorporar investigaciones centradas en el ámbito informal aparece como uno de los grandes retos para comprender mejor las narrativas de nuestros estudiantes.

Cada vez más, los debates sobre el pasado están rebasando los límites de las aulas y los libros de texto. El papel de estos como principales transmisores del conocimiento sobre el pasado nacional disminuye a medida que aparecen nuevos entornos de transmisión del conocimiento histórico. Las redes sociales, como Facebook o Twitter, se están constituyendo en medios de masas en los que se discute el pasado. Los periódicos digitales, las plataformas de contenidos online o el aumento del fenómeno de las recreaciones históricas, son algunos de los nuevos mecanismos a través de los cuales los individuos reciben información sobre el pasado. Incorporar estos nuevos mecanismos de producción y consumo constituye, sin duda, uno de los retos actuales para entender cómo las personas construyen las narrativas sobre el pasado de su nación.

Agradecimientos

La elaboración de este trabajo se ha realizado bajo la ayuda del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades con código RTI2018-096495-B-I00.

Bibliografía

- Adwan, S. y Bar-On, D. (2007). Leading forward: The experiences of Palestinians and Israelis in the Learning Each Other's Historical Narratives project. En L. Cajani (ed.), *History teaching, identities and citizenship* (pp. 143-166). Trent, Reino Unido: Trentham Books.
- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King. Jr. *Teachers College Record*, 108, 662-686. doi: [10.1111/j.1467-9620.2006.00664.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00664.x)
- Amin, S.N. (2014). The impact of identity politics in challenging national narratives: A case study among Canadian Muslims. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 14(3), 418-35. doi: [10.1111/sena.12105](https://doi.org/10.1111/sena.12105)

- Barton, K. C. y Levstik, L. (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berger, S. (2007). Writing national histories in Europe: Reflections on the pasts, presents, and futures of a tradition. En K. H. Jarausch y T. Lindenberger (eds.), *Conflicted Memories: Europeanizing contemporary histories* (pp.22-68). Nueva York: Berghahn Books.
- Berger, S. y Lorenz, C. (eds.) (2008). *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bilali, R. (2013). National narrative and social psychological influences in Turks' denial of the mass killings of Armenians as genocide. *Journal of Social Issues*, 69(1), 16-33. doi: [10.1111/josi.12001](https://doi.org/10.1111/josi.12001)
- Bukh, A. (2007). Japan's history textbooks debate: National identity in narratives of victimhood and victimization. *Asian Survey*, 47(5), 683-704. doi: [10.1525/as.2007.47.5.683](https://doi.org/10.1525/as.2007.47.5.683)
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312. doi: [10.1080/07370008.2014.919298](https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298)
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12(6), 651-665. doi: [10.1016/S0959-4752\(01\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00036-6)
- Carretero, M., López, C., Fernanda, M. F. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students historical narratives and concepts about the nation. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 153-170). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Carrier, P. (2018). The nation, nationhood, and nationalism in textbook research from 1951 to 2017. En E. Fuchs y A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 181-198). Londres: Palgrave Macmillan.
- Chubaryan, A. y Maier, R. (2008). *Twentieth Century History of Germany in a New Setting: Sources, Statistics, Art Documents*. Moskva: Olma.
- Crawford, K. (2000). Researching the ideological and political role of the history textbook issues and methods. *History Education Research Journal*, 1(1), 55-62. doi: [10.18546/HERJ.01.1.07](https://doi.org/10.18546/HERJ.01.1.07)
- Crawford, K. A. y Foster, S. J. (2007). *War Nation Memory: International Perspectives on World War II in School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dickinson, A. (2000). What should history be? En A. Kent (ed.), *School subject teaching: The history and future of the curriculum*. Londres: Kogan Page.
- Doosje, B. y Branscombe, N. R. (2003). Attributions for the negative historical actions of a group. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 235-248. doi: [10.1002/ejsp.142](https://doi.org/10.1002/ejsp.142)
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R. y Manstead, A. S. R. (1998). Guilty by association: when one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872-886. doi: [10.1037/0022-3514.75.4.872](https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.872)

- Duara, P. (1995). *Rescuing History from the Nation: Questioning Narratives of Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. Buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles. *CLIO. History and History teaching*, 41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303982>
- Foster, S. J. (1998). Politics, parallels and perennial curriculum questions: the battle over school history in England and the United States. *Curriculum journal*, 9(2), 153-164. doi: [10.1080/0958517970090203](https://doi.org/10.1080/0958517970090203)
- Foster, S. J. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5–20. doi: [10.3402/edui.v2i1.21959](https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959)
- Foster, S. J. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Foster, S. J. y Crawford, K. A. (eds.). (2006). *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 17–34. doi: [10.15027/34395](https://doi.org/10.15027/34395)
- Fuchs, E. y Sammler, S. (2016). *Textbooks between Tradition and Innovation: A journey through the history of the Georg Eckert Institute*. Braunschweig: Georg Eckert Institute.
- Geiss, P., Le Quintrec, G., y Bernlochner, L. (2006). *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt seit 1945*. Stuttgart: Klett.
- Gómez, C. J. y Puche, S. M. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. doi: [10.18239/vdh.v0i6.011](https://doi.org/10.18239/vdh.v0i6.011)
- Gómez, C. J., Moreno, V. V. y Martínez, P. M. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210-234. doi: [10.1590/198053145406](https://doi.org/10.1590/198053145406)
- Grever, M. y Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301. doi: [10.18546/LRE.15.2.11](https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11)
- Haydn, T. (2004). History. En J. White (ed.), *Rethinking the school curriculum* (pp.87-103). Londres: Routledge.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janmaat, J. G. (2005). Ethnic and Civic Conceptions of the Nation in Ukraine's History Textbooks. *European Education*, 37(3), 20-37. doi: [10.1080/10564934.2005.11042394](https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042394)
- Koulouri, C. (2005). *Teaching Modern South East European History. Alternative Educational Materials*, vols. 1–4. Thessaloniki: Centre for Democracy and Reconciliation in South East Europe (CDRSEE).

- László, J. (2014) *Historical Tales and National Identity: An introduction to narrative social psychology*. Londres: Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (eds.), *How students learn: history, mathematics and sciences in the classroom?* (pp.31-78). Washington: National Academies Press.
- Létourneau, J. (2017). Teaching national history to young people today. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.227-42). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lévesque, S. (2017). History as a “GPS”: On the uses of historical narrative for French Canadian students’ life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. doi: [10.18546/LRE.15.2.07](https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07)
- López, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92. doi: [10.6018/pantarei/2015/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/6)
- López, C. (2019). When ‘we’ are the alien forces: Misremembering the Conquest of America through the ‘Triumph over alien forces’ schematic narrative template. *Culture & Psychology*. doi: [10.1177/1354067X19894937](https://doi.org/10.1177/1354067X19894937)
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2014a). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture & Psychology*, 20(4), 547–571. doi: [10.1177/1354067X14554156](https://doi.org/10.1177/1354067X14554156)
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2014b). Fostering National Identity, Hindering Historical Understanding. En *The Catalyzing Mind* (pp. 211-221). Nueva York, NY.: Springer.
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students’ Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24(2), 252-285. doi: [10.1080/10508406.2014.919863](https://doi.org/10.1080/10508406.2014.919863)
- López, C. y Márquez, M. G. (2018). Aportaciones de la psicología a la comprensión de las narrativas nacionales y la identidad nacional: pensamiento narrativo, identidades sociales y emociones colectivas. En A. Delgado, y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e Identidad nacional* (pp. 99-118). Granada: Comares.
- López, C. y Márquez, M. G. (2020). Proud but ashamed: narratives and moral emotions about the troubled national past in Spain. *International Journal of Heritage Studies*. doi: [10.1080/13527258.2020.1781680](https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1781680)
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Macintyre, S. y Clark, A. (2003). *The History Wars*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Maier, R. (2017). Tools in Teaching Recent Past Conflicts: Constructing Textbooks beyond National Borders. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 673-696). Londres: Palgrave Macmillan.
- Olofsson, H., Samuelsson, J., Stolare, M. y Wendell, J. (2017). The Swedes and their history. *London Review of Education*, 15(2), 243-258. doi: [10.18546/LRE.15.2.08](https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.08)

- Podeh, E. (2000). History and memory in the Israeli educational system: The portrayal of the Arab–Israeli conflict in history textbooks (1948–2000). *History and Memory*, 12(1), 65–100. doi: [10.1353/ham.2000.0005](https://doi.org/10.1353/ham.2000.0005)
- Popp, S. (2009). National textbook controversies in a globalizing world. En E. Erdmann, L. Cajani, A. S. Khodnev, S. Popp, N. Tutiaux-Guillon y G. D. Wrangham (eds.), *History Teaching in the Crossfire of Political Interests* (pp. 109-122). Schwalbach: Wochenschau.
- Porat, D. (2001). A contemporary past: History textbooks as sites of national memory. En A. Dickinson, P. Gordon y P. Lee (eds.), *Raising Standards in History Education* (pp. 36-55). Londres: Woburn Press.
- Renan, E. (1882). What is a Nation? En H. K. Bhabha (1990) (ed.), *Nation and Narration* (pp. 8-22). Londres: Routledge.
- Repoussi, M. (2006). Politics questions history education: Debates on Greek history textbooks. En E. Erdmann, L. Cajani, A. S. Khodnev, S. Popp, N. Tutiaux-Guillon y G. D. Wrangham (eds.), *Historical Consciousness – Historical Culture* (pp. 99-110). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Rodríguez Moneo, M. y López, C. (2017). Concept Acquisition and Conceptual Change in History. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 469-490). Londres: Palgrave Macmillan.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201. doi: [10.5944/hme.6.2017.17137](https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137)
- Sáiz, J. (2018). Memorizar España sin pensarla históricamente: historia escolar e identidad nacional. En A. Delgado y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 75-98). Granada: Comares.
- Sáiz, J. y Barca, I. (2019). Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 78-95. doi: [10.1590/198053145414](https://doi.org/10.1590/198053145414)
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de educación*, 374, 118-141. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328)
- Sánchez, R., Arias, L. y Egea, A. (2016). The perduration of master narratives: The “discovery”, conquest and colonisation of America in Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), 127–137.
- Schissler, H. y Soysal, Y. N. (eds.) (2005). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. Nueva York, NY.: Berghahn Books.
- Seixas, P. (ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Shemilt, D. (1980). *Evaluation study: Schools council history 13-16 project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shepard, C., Reid, A. y Shepherd, K. (1993). *Peace and war: Discovering the past Year 9*. Londres: John Murray.

- Smith, A. D. (1991) *National Identity*. Londres: Penguin.
- Symcox, L. y Wilschut, A. (eds.) (2009). *National History Standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Van der Leeuw-Roord, J. (ed.) (2004). *History changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989*. The Hague: EUROCLIO.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109–146. doi: [10.3102/0091732X07311065](https://doi.org/10.3102/0091732X07311065)
- Voss, J. F. y Wiley, J. (2006). Expertise in History. En N. Ericsson, P. Feltovich y R. R. Hoffman (eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 569-584). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Consuming Nationalism. *Culture and Psychology*, 3, 461-471. doi: [10.1177/1354067X9734002](https://doi.org/10.1177/1354067X9734002)
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2017). Foreword to the special feature 'Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education', edited by J. Létourneau and A Chapman. *London Review of Education*, 15(2), 152-154. doi: [10.18546/LRE.15.2.02](https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.02)
- Wills, J. S. (2011). Misremembering as mediated action: Schematic narrative templates and elementary students' narration of the past. *Theory & Research in Social Education*, 39(1), 115-144. doi: [10.1080/00933104.2011.10473449](https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473449)
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Filadelfia: Temple University Press.

La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años

People's History: Reflections from Historiography and Social Sciences Didactics from the Last 25 Years

Mariona Massip Sabater
Universitat Autònoma de Barcelona
mariona.massip@uab.cat
 0000-0002-7054-8819

Jordi Castellví Mata
Universitat Autònoma de Barcelona
jordi.castellvi.mata@uab.cat
 0000-0002-6487-5477

Joan Pagès Blanch †
Universitat Autònoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat
 0000-0001-8650-3976

Recibido: 31/01/2020
Aceptado: 08/05/2020

Resumen

En este artículo se revisa la evolución de la ciencia histórica y de la historia escolar a lo largo de los últimos 25 años. Esta revisión se centra en los avances en la investigación y la enseñanza de la historia de las personas; es decir, aquella que atiende a la totalidad de agentes sociales e históricos, que se articula a partir de la proyección global de la humanidad y que atiende a los problemas de las experiencias humanas. En primer lugar, se concreta el concepto de historia escolar y se explica la relación que se establece entre la historia escolar y la historiografía. En segundo lugar, se analiza la evolución de ambas a lo largo de estos 25 años. Finalmente, se plantean retos de futuro. Existe un desequilibrio entre la evolución del conocimiento histórico y el impacto que ha tenido en el currículo escolar. La historia escolar sigue centrada, de manera mayoritaria, en los procesos políticos nacionales, y reproduciendo saberes androcéntricos y eurocéntricos en los que se excluyen la gran mayoría de protagonistas.

Palabras clave

Historiografía, Enseñanza de la Historia, Ciencias Sociales, Civismo.

Abstract

In this article the evolution of historical science and school history over the past 25 years is reviewed. This review focuses on advances in people's history; that is, a history in which all social and historical agents are recognised, and which is articulated from the global consideration of humanity and human experiences. In the first place, the meaning of school history is specified, along with the relationship between school history and historiography. Secondly, the evolution of both over these 25 years is analysed. Finally, we pose future challenges.

There is an imbalance between the evolution of historical knowledge and the impact it has had on the school curriculum and educational practices. School history continues to reproduce androcentric and Eurocentric knowledge based on political processes in which the great majority of protagonists are excluded.

Keywords

Historiography, History Instruction, Social Sciences, Civics.

Para citar este artículo: Massip Sabater, M., Castellví Mata, J. y Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 167-196. doi: 10.6018/pantarei.445831



1. Introducción

Maria-Nova, protagonista de *Becos de memória*, buscaba sentido a su clase de historia: aquello que le leía la profesora le parecía distante porque difería de aquello que ella tenía “escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente” (de Oliveira, 2018, p. 104). No se encontraba en temas que nada tenían que ver con la vida, con su vida, ni en unos protagonistas mitificados y procedentes de élites políticas y económicas que no representaban la sociedad en la que vivía, con los que no se identificaba.

Para Fontana, el mayor de los desafíos que se ha planteado la historia es “el de superar el viejo esquema tradicional que explicaba una fábula de progreso universal en términos eurocéntricos y que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes, políticos y económicos, de las sociedades desarrolladas” (2013, p. 166). Y no lo entendía como un reto sólo historiográfico, sino también educativo. Fontana ha sido uno de los pocos historiadores que se ha preocupado por la enseñanza de la historia (Pagès, 2019), consciente del papel que se ha otorgado tradicionalmente a la historia escolar: la difusión de una visión concreta de la historia nacional al conjunto de la población (Fontana, 2013).

La articulación de unos contenidos sociales escolares —especialmente históricos— al servicio de los intereses de los estados-nación y de sus clases dirigentes, ha sido extensamente estudiada y señalada. El reto de una historia de todas las personas que permita construir una imagen no excluyente de la sociedad, que nos permita entendernos como personas, como humanos, se nos hace urgente. Por esta razón se plantea este trabajo como un reto para la didáctica y la enseñanza de los contenidos históricos escolares.

En un primer apartado explicamos a qué nos referimos cuando hablamos de historia escolar, y los diferentes elementos que participan en ella (apartado 3.1.). También incidimos en las relaciones y diferencias entre los conocimientos históricos académicos y escolares, entre la investigación historiográfica y la didáctica (apartado 3.2.). Seguidamente analizamos la evolución de ambas a lo largo de estos 25 años desde la perspectiva de la historia de las personas (apartados 4 y 5). Lo hacemos de manera asimétrica, deteniéndonos especialmente en la evolución historiográfica para subrayar los avances de la historia académica que podrían ser aprovechados, desde la historia escolar, para afrontar el reto de superar los contenidos históricos socialmente excluyentes. Finalmente, planteamos algunos retos de futuro (apartado 6).

2. Método

Para abordar la evolución historiográfica hemos consultado trabajos de revisión historiográfica contemporánea publicados en diferentes momentos de los últimos 25 años. Hemos escogido aquellos que refieren a la historiografía occidental sin limitarse en escuelas nacionales, y publicados en lengua castellana. Han sido especialmente importantes las obras de Burke (1996) e Iggers (1998) para ilustrar el inicio del periodo estudiado; Hernández (2004) y Fontana (2000/2013¹) en relación a mitad del periodo, y de Aurell,

¹ El trabajo original es del año 2000. La versión utilizada para el artículo es producto de una revisión y reedición de 2013.

Balmaceda, Burke y Soza (2013) y Guldi y Armitage (2016) en el caso de la última década. A partir del análisis de las temáticas podemos entender no sólo la caracterización y clasificación de esta evolución por parte de los diferentes autores, sino también cómo han cambiado algunas preocupaciones a lo largo de estos años. Analizamos las tendencias desde la perspectiva de la proyección de la historia de –todas– las personas, y usamos artículos y trabajos históricos e historiográficos específicos para complementar y concretar algunas líneas e ideas. Haremos referencia al desarrollo de la historiografía occidental. Para facilitar la redacción y lectura del artículo, usaremos formas verbales impersonales, aunque entendemos que no hay historiografía sin las personas que generan el trabajo historiográfico.

Para la evolución del currículum escolar hemos usado el análisis temático. La vinculación entre la historia académica y la escolar se ha establecido a partir de publicaciones que abordan esta relación de manera específica. Nos ubicamos en aquellos planteamientos que entienden que la investigación histórica y la investigación didáctica son ciencias distintas que responden a necesidades y objetivos diferentes.

3. Entre la Historia Académica y la Historia Escolar

3.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de historia escolar?

Antes de abordar la evolución de la investigación histórica y de la historia escolar durante estos 25 años, es interesante ubicar y diferenciar estos conceptos. Por historia escolar entendemos los contenidos históricos que se aprenden y se enseñan en contextos de educación reglada. La selección y organización de los saberes y conocimientos a enseñar, las metodologías, la evaluación y las actividades de aprendizaje configuran el currículum. El currículum tiene diferentes niveles de concreción: el currículum oficial es aquel diseñado desde las instituciones públicas, y que está sujeto a presiones políticas e ideológicas de diferentes agentes (Ballbé, 2019). Desde las teorías críticas de la educación se cuestiona el currículum como un órgano ideológico que perpetúa los intereses y visiones de una cultura hegemónica (Apple, 1998; Giroux, 1990). Es importante diferenciar las prescripciones del currículum oficial de aquello que, en cada aula, se enseña y se aprende, ya que en último término es el profesorado quien toma decisiones sobre el currículum y lo concreta en cada aula. Lo hace en función de sus marcos de referencia (Thornton, 1994, en Ballbé, 2019), de su contexto y circunstancias, de sus alumnos, de los objetivos, y finalidades que otorgue, en este caso, a la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otro lado, la didáctica de las ciencias sociales (DCS) es la ciencia que estudia los problemas educativos que surgen de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 1994), en las que se incluyen los contenidos de la historia escolar. Se orienta a la formación del profesorado de Ciencias Sociales (CCSS) y ha de disponer de conocimientos teóricos y prácticos para intentar dar respuesta a las finalidades de la enseñanza de las CCSS – ¿para qué enseñar? –, a los contenidos – ¿qué enseñar? –, y a las metodologías – ¿cómo hacerlo mejor? – (Benejam y Pagès, 2004).

3.2. La relación entre la historia académica y la historia escolar

La investigación en didáctica –tanto si se aborda de manera global desde la DCS como si se focaliza en la didáctica de la historia– tiene objetivos y metodologías distintos a las de la historiografía, en tanto que la historia escolar y la historia científica tienen propósitos y objetivos diferentes. Los conocimientos que se seleccionan desde las aulas para dar respuesta a las necesidades educativas proceden de las disciplinas científicas y tendrían que estar actualizados. El proceso de transformación del *saber sabio* o científico a los *saberes escolares* (Benejam, 2004) lo conocemos como transposición didáctica (Chevallard, 1991). Según Lautier (2006), la transposición consiste en modificar y contextualizar los saberes históricos en función de la etapa educativa, el contexto educativo y los diferentes actores sociales que ejercen presión para dar forma al saber escolar.

Rina y de la Montaña (2019) entienden que las personas configuramos los imaginarios del pasado a través de diferentes vías. Entre ellas figuran el *pasado académico*, que identificamos con la historiografía, y el *pasado estudiado*, conformado por la historia escolar. Para estos autores, la historia escolar “selecciona e integra en el canon nacional determinados acontecimientos y personajes” y “puede ser independiente de la producción historiográfica académica” (p. 291). El valor social del conocimiento histórico se refleja en la enseñanza de la historia, sin embargo, el conocimiento histórico y el conocimiento histórico escolar no son lo mismo, de la misma forma que no son lo mismo la historia y la didáctica de la historia (Pagès, 2018). Este autor expone cuatro elementos de divergencia entre los dos conocimientos: 1) los destinatarios, 2) los propósitos y las finalidades, 3) la selección de contenidos, y 4) la complejidad textual.

En primer lugar, los destinatarios del conocimiento histórico son los historiadores e historiadoras, los estudiantes de historia y, en menor medida, el público en general, mientras que la historia escolar está destinada a estudiantes de niveles educativos no universitarios. En segundo lugar, la investigación histórica pretende arrojar luz sobre los hechos históricos del pasado para comprender nuestro presente, en cambio, la historia escolar suele tener una función socializadora. La selección de contenidos también es distinta. Mientras que desde la historia se ha abierto la puerta a la diversificación de los protagonistas y de las perspectivas, la historia escolar sigue siendo mayoritariamente cronológica, nacional, factual, eurocéntrica y androcéntrica. Mientras que el saber histórico ha evolucionado y los historiadores e historiadoras han procurado explicar su presente a partir del estudio de la historia, los saberes escolares siguen anclados a ideas muchas veces obsoletas, que no ayudan al alumnado a comprender el mundo complejo en el que viven (Pagès, 2018). Por otro lado, tampoco son lo mismo la historia escolar –los saberes históricos construidos– y los saberes históricos apropiados (Pagès, 2015). Según este autor, los saberes apropiados son “aquellos saberes que construye el alumnado en su aprendizaje y que puede utilizar en la escuela y en su vida cotidiana” (p. 304). En cualquier caso, las relaciones entre la historia que se investiga, la historia escolar y el saber histórico apropiado por el alumnado son complejas.

La investigación histórica ha de ser una fuente de información básica para la selección de contenidos, pero esta no responde a las preguntas que se plantean desde la didáctica acerca de cómo se construye la temporalidad o los conceptos históricos, o cómo se forma el

pensamiento histórico (Pagès y Santisteban, 2016). Necesitamos la investigación en didáctica para “trazar vías realistas y creíbles que permitan que los conocimientos históricos lleguen a las aulas y generen aprendizaje” (Pagès y Santisteban, 2016, p. 74). El conocimiento histórico se construye a partir de preguntas que nos hacemos desde el presente. Según Santisteban y Pagès (2016), las preguntas que nos hacemos surgen de nuestras inquietudes y preocupaciones sobre las relaciones humanas, nuestras identidades y nuestras raíces, sobre la política, sobre el territorio y su organización, sobre la cultura, sobre el arte... Esta mirada hace del conocimiento histórico un conocimiento provisional y, por lo tanto, no pretende “establecer certezas, sino proporcionar elementos de discusión” (Fontana, 2011, p. 23). Este es uno de los elementos que hacen del conocimiento histórico un conocimiento complejo, que debe ayudarse de otras ciencias sociales para ser contrastado, y, desde esta interdisciplinariedad, tener la función social de aportar soluciones a los problemas sociales del presente. Sin embargo, habitualmente, el conocimiento histórico ha servido para la creación de identidades nacionales y para aprender a ser ‘buenos’ ciudadanos y ciudadanas, en vez de fomentar el pensamiento crítico (Pagès, 2002).

Nuestra posición coincide con los autores que defienden una enseñanza de la historia orientada a la formación de la ciudadanía (Barton y Levstik, 2004; Endacott y Brooks, 2018; Santisteban y Pagès, 2016). Endacott y Brooks (2018) defienden “that history educators should foster citizenship” (p. 208). Según Santisteban y Pagès (2016), la historia debe permitir que la ciudadanía comprenda el cambio social en el pasado, para que pueda imaginar un cambio en el futuro, ya que el aprendizaje de los hechos históricos, por sí mismo, no comporta el desarrollo de este tipo de capacidades (Santisteban y Pagès, 2016). Barton y Levstik (2004) consideran que la historia escolar debe ayudar a la ciudadanía a 1) pensar quienes somos, 2) aprender a tratar temas y cuestiones significativas y controvertidas, 3) aprender a interpretar los hechos del pasado, 4) saber explicarnos a través de narrativas, y 5) ayudarnos a dibujar futuros posibles. Estos mismos autores entienden que de los y las estudiantes se espera que respondan moralmente cuando aprenden historia.

Pagès (2015) añade a las finalidades propuestas por los anteriores autores, la de la enseñanza de la historia para la formación democrática de la ciudadanía y para poner en valor aquello que tiene en común la historia de la humanidad. Pero, ¿qué es aquello que tiene en común la historia de la humanidad? ¿Podemos hablar de una historia de la humanidad, de una historia humana, de una historia de –todas– las personas? ¿Qué ha pasado con las preguntas en relación a las personas, nuestros roles, vidas y experiencias, en la historia que se investiga y en la historia que se enseña? En los apartados que siguen, hacemos una pequeña revisión de la evolución historiográfica y de la historia escolar en relación con las preguntas por las personas como objeto del conocimiento histórico y como agentes sociales e históricos.

4. Evolución historiográfica

4.1. Introducción

A principios de este año 2020 ha fallecido Delumeau, conocido por sus trabajos sobre el miedo, el paraíso y el infierno. Algo de sus obras debía de haber en la reflexión de Aragón (2000) cuando afirmaba que “la moderna historiografía prueba hasta qué punto puede historiarse todo: el cielo, el infierno, lo crudo, lo cocido, la locura, las representaciones de la felicidad” (p. 17). La historiografía del último cuarto de siglo se ha caracterizado, sobre todo, por esta amplia diversificación de las temáticas y de los objetos de estudio de la investigación histórica, acompañada de una gran diversidad también metodológica y epistemológica. Esta posibilidad de *historiarlo todo* que refería Aragón en realidad se aleja de la idea de la *Historia Total* que había proyectado la *Nueva Historia*; más bien se basa en la idea que “la realidad histórica es inabarcable, como lo es la misma realidad” (Aurell y Burke, 2013b, p. 297). El abandono de la pretensión globalizadora en estudios más microscópicos, locales y temáticos será de una gran importancia a la hora de proyectar una historia más humana que hable de todas las personas, pero será vista en algunos casos como un retroceso en la tarea de la comprensión global de las experiencias y los procesos humanos.

A lo largo de estos 25 años se han iniciado y consolidado nuevas tendencias historiográficas. Estas surgen de la búsqueda de nuevas vías a partir de los años 80'. Los giros antropológicos y lingüísticos, con planteamientos e ideologías posmodernas ayudaron a la pérdida de peso de los referentes teóricos del estructuralismo, el marxismo y los Annales, iniciándose un periodo de crisis (Aurell y Burke, 2013b; Fontana, 2013; Iggers, 1998). Para Iggers (1998), la posmodernidad “se pasó de la raya en el momento en que (...) negó de forma radical la existencia de toda realidad” (p. 104). A pesar de la heterogeneidad, de la “aparición y consolidación de direcciones historiográficas francamente distintas entre sí” (Hernández, 2004, p. 10), la evolución historiográfica de este periodo puede ser caracterizada por:

1) La hegemonía de los planteamientos de la nueva historia cultural. El giro cultural de los años 80'-90' aporta una visión más antropológica de la cultura, más holística y sistémica (Suny, 2002) y en la que toman especial relevancia las dinámicas internas de poder (Butler, 2001; Foucault, 2008). Esto permite revitalizar temas políticos, diplomáticos y religiosos, renovando conceptos como el poder, la violencia, los símbolos, los mitos, los espacios públicos y privados, o los actores sociales.

2) El redescubrimiento de la narración para explicar la experiencia social. La narración, descartada en la reivindicación científica de las décadas anteriores, se entiende ahora como la manera en que los seres humanos entendemos y explicamos el mundo (Baldó, 2009; Fontana 2018; King, 2003, en Den Heyer, 2018). Se enfatiza la función de los sujetos sobre los objetos, priorizando la descripción al análisis y las personas a los contextos (Aurell y Burke, 2013b). Con marcada influencia de Levi-Strauss, la narración se reivindica como un sistema de comunicación científica que convierte la complejidad en más inteligible, convertida en un “paquete transmisible” que toma una forma “intrínsecamente democrática” (Guldi y Armitage, 2016, p. 108).

3) El interés por temáticas obviadas anteriormente que pretenden conectar la experiencia humana con la historia social. Las emociones, las normas, los valores, las festividades, la cotidianidad, la sexualidad, la crianza, los cuerpos, las relaciones familiares, la alimentación, la lectura, el lenguaje, lo privado. La historia de la vida cotidiana, y privada, toma nuevas dimensiones con la nueva concepción cultural y las influencias de la antropología y la psicología. En este sentido, la diversificación de fuentes a las que recurrir es de capital importancia, en lo que Plummer (1989, en Hernández, 2004, p. 27) considera “expresiones de la vida (...) lanzadas al mundo a millones y que pueden ser de interés para cualquiera que se preocupe en buscarlas”.

4) La democratización de la agencia histórica y social que, para Hernández (2004), “se impone hoy con fuerza, de manera masiva” (p. 139). Lejos del historicismo que obviaba la agencia protagónica de personas que no formaran parte de las elites dirigentes –e incluso lejos de los primeros pasos de la historia social que entendía las masas populares desde la homogeneidad–, se reflexiona sobre la voluntad de los grupos y los individuos como agentes causales de los cambios históricos (Aurell y Burke, 2013a). La *historia desde abajo* había “demostrado que los miembros de las clases inferiores fueron agentes cuyas acciones afectaron al mundo en el que vivieron” (Sharpe, 1996, p. 56). Durante los últimos años esta visión ya se integra en la mayoría de las tendencias historiográficas. Los avances de la microhistoria y de la microsociología (Collins, 1981) refuerzan la tesis que todas las personas generan influencia (Moscovici, 1996). La vida, y las vidas de todas ellas, generan interés histórico.

5) El reconocimiento de la persona historiadora como sujeto que interpreta y crea símbolos y significados. La renuncia a la objetividad positivista y la reivindicación de las propias subjetividades, motivaciones y puntos de vista toman importancia no sólo en la elección de temáticas sino en la manera de abordarlas. El conocimiento histórico queda entonces como una construcción no sólo social y cultural sino también personal. Las críticas feministas y decoloniales a la historiografía se focalizan no sólo en los protagonistas, las temáticas y las ideologías de la historia estudiada, sino en los autores que han sido reconocidos en la historia intelectual (de Oliveira, 2018).

6) La influencia, por un lado, de la antropología, es reconocida como la responsable de los cambios de mayor entidad y transcendencia de la historiografía durante la última década del s. XX (Barnard, 2000). Por otro, las teorías feministas y decoloniales no sólo amplían protagonistas, temáticas y perspectivas, sino que insisten en la deconstrucción epistemológica, en repensar el tiempo histórico (Alderete, 2018) y en desaprender algunos de los conocimientos construidos hasta el momento. Las perspectivas feministas y decoloniales, que se proyectan de la periferia al centro (Aurell y Burke, 2013b), son de especial relevancia en el momento actual: frente a los retos globales de la crisis y el colapso socioambiental del sistema capitalista (Latouche, 2015), toma fuerza la necesidad de reaprender de las experiencias y los espacios oprimidos por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado –articulados en un mismo sistema de opresiones (Santos, 2019)– en la búsqueda de maneras de vivir alternativas.

Aurell y Burke refieren a dos grandes tendencias que se han desarrollado a lo largo de estos últimos 25 años: fragmentación y síntesis, clasificación que aprovechamos a

continuación. Ambas han estado presentes, pero con tendencia basculante: las de síntesis han ganado peso en los últimos años como reacción a la fragmentación y a las preocupaciones globales de las sociedades actuales, que abogan a una ciudadanía planetaria (Sant, Davies, Pashby y Shultz, 2018).

4.2. Fragmentación histórica

La evidente pluralidad historiográfica de los últimos años ha sido interpretada en numerosas ocasiones como negativa y referida desde el desorden (Fontana, 2013), el desequilibrio (Hernández, 2004) o como una situación insoportable que requería la “esperanza de la síntesis” (Burke, 1996, p. 35). Según Hernández (2004) la diversificación responde a las influencias de las diferentes ciencias sociales y sus metodologías propias. Para Aurell y Burke (2013b) surge de la reacción a los grandes relatos y la hiperespecialización de las ciencias sociales.

A pesar de la heterogeneidad, gran parte de las tendencias que surgen y se desarrollan en este contexto las relacionamos con el giro cultural de finales de siglo, fundamental para el desarrollo de tendencias como la nueva historia cultural, la nueva historia política (que recupera, entre otros, el género biográfico), la historia de la religión, la historia social del lenguaje, la historia de la vida cotidiana o la historia de las emociones (Aurell y Burke, 2013b). De entre las diferentes tendencias desarrolladas estos años y entendidas desde la fragmentación, hay algunas que destacan en las diferentes revisiones historiográficas. Tres de ellas nos interesan especialmente en la construcción de la historia de las personas y por el potencial que pueden tener al trasladarse a los contenidos y planteamientos de la historia escolar: la microhistoria, la historia vivida y la historia de las mujeres.

a. Microhistoria

La microhistoria se caracteriza por la reducción de la escala de observación, por el análisis microscópico de un entorno social y por el estudio intensivo de material documental, con gran importancia de lo simbólico (Levi, 1996). Se basa en la narración de hechos y protagonistas singulares con aspiraciones globalizadoras, ya que se pretende entender un contexto concreto a partir de experiencias singulares (Aurell y Burke, 2013b; Fontana, 2013). La reducción de escala permite revelar factores anteriormente no observados (Levi, 1996) así como entender las dinámicas reales de las relaciones sociales más allá de las estructuras rígidas de las clases sociales y sus espacios (Hernández, 2004). Según Levi (1996), permite una “descripción más realista del comportamiento humano (...) en un mundo que reconoce su relativa libertad más allá, aunque no al margen, de los sistemas prescriptivos y opresivamente normativos” (p. 121). Sin renunciar a tener en cuenta la diferenciación social, busca “descubrir las estructuras sociales de gran complejidad sin perder de vista (...) las personas y sus situaciones en la vida” (Levi, 1996, p. 122).

Las críticas a la microhistoria se han argumentado desde la imposibilidad de diferenciar lo importante de lo circunstancial (Fontana, 2013) y desde el cortoplacismo, la falta de proyección global y la falta de objetivos claros (Guldi y Armitage, 2016). Aun así, los aportes de esta corriente han sido fundamentales para entender las dinámicas reales de las relaciones sociales, para repensar los individuos y la comunidad, la agencia y la

estructura, las vidas y las vivencias, y para aspirar a una abstracción que parta no de supuestos hipotéticos, sino de las experiencias humanas.

b. Historia vivida / del presente

La historia vivida (Aróstegui, 2004) se proyecta como una de las corrientes historiográficas más novedosas e influyentes de las últimas décadas de la mano de conceptos como los de experiencia histórica o memoria. Con el culto a la memoria se recupera una visión de las finalidades de la historia que considera que “la misión de la historia consistiría siempre en iluminar la condición humana a partir de los testigos de la memoria” (Hernández, 2004, p. 43). Para Hernández (2004), “el concepto de historia vivida (...) pugna por saltar en primer plano (...) a todo planteamiento en el que la vida misma de los individuos, sean éstos los que fueran, constituya el objeto general de estudio” (pp. 136-137).

La importancia de la historia oral en la historia vivida se vincula con la historia del presente reciente (Aurell y Burke, 2013b; Hernández, 2004). La inquietud por preservar la memoria de las personas antes de que mueran ha impulsado espacios y centros de investigación especializados en el almacenaje e interpretación de testimonios orales, así como una mayor preocupación por la vivencia histórica de procesos como los del exilio, la migración, las resistencias o la guerra. Esta preservación se vincula con la lucha contra las injusticias sociales porque permite reconocer la voz de todas las personas, democratizando los espacios de expresión. Por otro lado, da espacio a temas más vinculados a la vida, que frecuentemente permanecen ocultos, silenciados u oprimidos. Además, permite la recuperación experiencial de los sectores subalterizados y de experiencias coetáneas que rompen la falsa idea de la linealidad (Alderete, 2018).

c. Historia de las mujeres

La historia de las mujeres nace en confrontación con la historia que se había escrito hasta el momento —que había sido una historia masculina, autoproclamada como universal (*herstory* frente a la *history*) y reivindica espacios propios. Aurell y Burke (2013b) entienden que hay una primera fase centrada en la investigación sobre heroínas y pioneras de la emancipación femenina y la lucha feminista. Estas contribuciones no solo “situaron a las mujeres en las organizaciones políticas y los puestos de trabajo”, sino que también “propusieron nuevos terrenos de acción, como la familia o los hogares, como temas dignos de estudio” (Scott, 1996, p. 75).

La posibilidad de normalizar la agencia histórica femenina en la concepción de un relato histórico común (*ourstory*) genera debate: muchas mantienen la necesidad de los espacios diferenciados para no volver a invisibilizar las experiencias particulares. La posibilidad del relato común coincide con la gran expansión temática y de apertura de visiones historiográficas, que entrarán en diferentes escenarios de la vida en los que mujeres y hombres de todas las edades y condiciones se entienden como sujetos y protagonistas. La visión crítica a la epistemología histórica parcial y patriarcal (y liberal, colonial y occidental, críticas que vendrán más adelante) cuestiona toda la construcción histórica hasta el momento. Si el conocimiento siempre se crea dentro de las relaciones de poder (Foucault, 2008), la historia de las mujeres implica un cuestionamiento de los puntos de vista que han puesto a los hombres como agentes principales y la modificación completa de la historia

(Scott, 1996). Wiesner-Hanks (2008) considera que toda la historia de la humanidad pide de una revisión desde el punto de vista de las relaciones de género.

Durante estos años han aumentado los trabajos históricos –muchos de ellos biográficos– de recuperación de vidas, personalidades y experiencias de diferentes mujeres, una línea que sigue actualmente muy activa. Se recupera el tono reivindicativo e ideológico de la historia social de tendencia marxista que ha entendido la historia como un *arma* (Prieto, 1976) para combatir injusticias, desigualdades y exclusiones sociales.

Las perspectivas feministas historiográficas agrandan el impacto del giro cultural y otras tendencias historiográficas que permiten una visión más poliédrica de la sociedad y así como reinterpretar la importancia de lo privado, lo cotidiano, lo personal y lo vital, entendiendo lo personal como político (Greer, 1985). Las corrientes de la *historia del cuerpo* entienden que el control sobre el cuerpo se concibe como una forma de dominación política (Porter, 1996; Rivera Garretas, 2000). La *historia de la vida* (García Herrero, 2005) se fija en los ciclos, los nacimientos, las enfermedades, las muertes, la ternura, las violencias y la crianza: las dinámicas que sustentan la vida ya no son entendidas como curiosidades anecdóticas, sino como los elementos centrales de las dinámicas sociales y las vidas humanas. Si existe alguna posibilidad de planteamientos universales para todas las personas, se basaría en la capacidad de compartir las experiencias fundamentales de la vida: la muerte, el amor, el compromiso, la dignidad, el cuidado (Garcés, 2019).

En los últimos años las perspectivas feministas han entrado en diálogo con las perspectivas decoloniales. Ambas corrientes confluyen en la vindicación de presencias frente a la *historiografía de las ausencias* (Alderete, 2018) y por la deconstrucción ontológica sobre el conocimiento científico e histórico a partir de otras epistemologías. Para de Santos (2019) estas otras epistemologías han sido subvaloradas, eliminadas y perseguidas por la epistemología occidental hegemónica, articulada sobre los sistemas de opresión del colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, y configuran una gran –y necesaria– riqueza de saberes sobre el mundo y cómo las personas y sociedades nos relacionamos con y en este.

La producción de la historia científica se articula sobre las dos funciones básicas de la corrección y el enriquecimiento (Sharpe, 1996). La pregunta por las personas ha contribuido a ambas. Ha llevado sin duda al enriquecimiento de nuevos conocimientos, temáticas, espacios y perspectivas. Pero también a la reinterpretación y profundización de algunos episodios y procesos con larga tradición y a una nueva comprensión de las causalidades a partir de la atención a sus protagonistas (véase, por ejemplo, Vuillard, 2019), sus estrategias (véase, por ejemplo, Rivera Garretas, 2017) y sus decisiones (véase, por ejemplo, Clark, 2016). También conlleva un importante cuestionamiento de interpretaciones largamente arraigadas, como la periodización tradicional, o conceptos como los de civilización, sociedad desarrollada o progreso.

4.3. Síntesis histórica

Las corrientes de síntesis histórica o globalizadoras componen la segunda de las dos grandes tendencias de la historiografía actual (Aurell y Burke, 2013b). La producción historiográfica no ha abandonado nunca las perspectivas globalizadoras, que han vuelto a ser significativas durante la última década. Algunos autores identifican la crisis de la escritura de la historia universal con la incapacidad de los historiadores para gestionar la multiplicidad de los pasados humanos (Fillafer, 2017).

Los nuevos intentos de historia universal se han articulado, por un lado, a través de los planteamientos de la *world history*, que interpreta la historia de la humanidad de manera global, a partir de grandes periodos, incorporando lo que se conoce como *deep history*. Aunque los esfuerzos de abstracción son muy destacables, siguen reproduciendo en gran medida una evolución unilineal “que organiza las historias de los hombres en función del punto de llegada de la clase de presente impuesto por los pueblos europeos” (Fontana, 2013, p. 182).

El diálogo con otras ciencias no sociales se ha hecho evidente en algunas de estas obras de proyección global, que incorporan visiones e interpretaciones procedentes de la biología y la neurociencia. (véase, por ejemplo, Noah, 2014; Marina y Rambard, 2018). Para Aurell et al., (2013), la *biohistoria* es una de las tendencias que parece que pueden ganar fuerza en la corriente de la *historia del medio ambiente* como una de las novedades de la historiografía reciente (Hernández, 2004; Aurell y Burke, 2013b). Explora cómo nos relacionamos con el medio ambiente y se vincula con las proyecciones históricas de los estudios climáticos. Parece especialmente relevante dada la preocupación actual frente a la emergencia climática, y responde a la necesidad de encontrar en sociedades diferentes a las capitalistas posibles modelos para futuros alternativos (Guldi y Armitage, 2016). En este sentido destacan las obras de Diamond (2012; 2005), con alta proyección mediática.

La historia comparada es una de las maneras de enfocar la historia global en la actualidad, según Aurell y Burke (2013b). Fontana (2013) entiende que la comparación es una de las únicas formas de escape de la linealidad. Otra se trataría de la historia conectada, que se focaliza en las conexiones y las interacciones de personas y culturas (véase, por ejemplo, Gruzinski, 2011). Finalmente, encontraríamos las perspectivas globales de historias temáticas, que pueden abordar desde estructuras políticas a otras de más personales, como las emociones (Walton, 2005) o las experiencias íntimas (Zeldin, 1997), que pretenden proyectar una historia global de toda la humanidad a partir de procesos que entienden como universales. De hecho, esta proyección del universalismo es el principal problema que afrontan las proyecciones globales en la actualidad. Para Aurell y Burke (2013b), “el problema del punto de vista (...) se hace particularmente agudo en el caso de la historia mundial (...) ¿es posible contar la historia desde un punto de vista global?” (p. 332). Rösen (2004) entiende que el etnocentrismo historiográfico se caracteriza por una evaluación asimétrica, una continuidad teológica y una perspectiva centralizada, contra las que propone la igualdad normativa, la reconstrucción de conceptos a partir de la contingencia y la discontinuidad, y la multiperspectiva y las aproximaciones policéntricas a la experiencia histórica. Para ello aboga a una nueva “culture of recognition” (p. 118). Fillafer (2017) defiende que “If we want to dislodge the structuring assumptions connected with

globality, interrogating the premise that the world has one history is a good way to start” (p. 37).

Las tendencias globalizadoras nos dejan la sensación que no aprovechan los avances de la investigación ni del repensar epistemológico de los últimos años, ya que, en la mayoría de los casos, se construyen sobre las ideas tradicionales del progreso lineal eurocéntrico, ahora renovado con aportaciones biológicas y de la neurociencia. En el necesario –aunque complicado– juego de escalas entre lo micro y lo macro, la construcción de una historia que haga abstracción para proyectar el conjunto de la humanidad a partir de todas las personas, sus experiencias y los diferentes espacios y dimensiones de la vida humana que han recogido las investigaciones históricas de los últimos años, está aún por escribir.

5. Apuntes sobre la evolución de la historia escolar

No nos es posible conocer cómo se enseña y se aprende la historia escolar en su totalidad, ya que las prácticas educativas dependen de los contextos irrepetibles que se viven en las aulas, de las experiencias del alumnado y de las decisiones que toman las profesoras y profesores. La investigación en DCS se pregunta por los diferentes elementos didácticos y la relación entre ellos: el alumnado y los procesos de aprendizaje, el profesorado y los procesos de enseñanza, los contenidos y materiales, y la relación con metodologías y contextos. En el apartado que sigue hacemos algunos apuntes sobre cómo la investigación en didáctica de las ciencias sociales se pregunta por las personas que protagonizan la historia escolar (apartado 5.1). Nos detenemos también en el análisis del currículum español (apartado 5.2) entendiendo que este es el marco oficial de referencia, compartido, sobre el que se toman las decisiones educativas concretas. Sirve también de referencia para analizar las coherencias e incoherencias con los avances historiográficos y las implicaciones de las políticas educativas.

5.1. Evolución de la investigación en didáctica de las ciencias sociales

La didáctica de las ciencias sociales es una ciencia relativamente nueva. En estos 25 años ha pasado de estar en una fase inicial de construcción teórica a consolidarse como comunidad científica con modelos, conceptos y líneas de investigación compartidas (Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019), a través una producción científica notable en las últimas décadas (Henríquez y Pagès, 2004; Lautier y Allieu-Mary, 2008; Plá y Pagès, 2014).

En el caso de la historia escolar, se han hecho aportaciones fundamentales en aspectos como el aprendizaje de la temporalidad, la comprensión de situaciones sociales actuales a partir de la problematización del cambio y la continuidad, los diferentes aspectos que conforman el pensamiento histórico (Lévesque y Clark, 2018; Seixas, 2017) o el desarrollo de la conciencia histórica (Rüsen, 2005; Seixas, 2017). Pero cuando nos preguntamos por las personas que protagonizan los contenidos socio-históricos, la exclusión de personas y grupos es una cuestión no resuelta (Jara y Santisteban, 2018).

Podemos ubicar las investigaciones sobre la centralidad y el papel de las personas en los contenidos de la historia escolar en tres áreas principales. Por un lado, (1) las que refieren

al estudio de las personas que protagonizan los contenidos desde la presencia y la ausencia de personas y colectivos concretos, y que se preguntan sobre las exclusiones sociales perpetradas a través de las invisibilidades históricas y curriculares. Por otro, (2) las que se preguntan por las identidades, la multiculturalidad, la diversidad o la inclusión social a través del currículum. Finalmente, (3), las investigaciones sobre la agencia histórica, que forma parte de los planteamientos sobre pensamiento histórico en la comprensión de las causalidades y las consecuencias, el cambio social y la empatía. Estos tres campos están estrechamente relacionados y se entrecruzan en muchos de sus planteamientos. Aun así, los presentamos por separado para poder ubicarlos de manera más clarificadora.

a. Las presencias y las ausencias

Villalón y Pagès consideraban en 2013 que la investigación histórica había hecho grandes avances en la diversificación de actores y protagonistas históricos, pero que no podía decirse lo mismo del currículum oficial y los libros de texto:

La enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importantes como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio...sin embargo se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas más allá del debate relacionado con las historias nacionales o con los grupos de presión que, en algunos países, tienen poder para incluir su presencia en los currículos (Villalón y Pagès, 2013, p. 121).

Para Matozzi (2015), incluso en los casos en los que se han incorporado sujetos, espacios y temáticas diferentes a las de la historia escolar tradicional en los manuales, se han introducido como elementos secundarios supeditados al relato geopolítico y los protagonistas dirigentes.

GREDICS, grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, del que formamos parte los autores del presente artículo, desarrolla desde hace años una línea de investigación centrada en las personas protagonistas y las personas invisibilizadas en las ciencias sociales escolares. Por otro lado, la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) dedicó en 2015 una edición de los simposios anuales a las personas, temáticas y lugares invisibles en las ciencias sociales. Muchas de las investigaciones se han centrado en las presencias y ausencias de colectivos concretos, sobre todo mujeres, grupos étnicos y niños y niñas, y se han considerado como colectivos invisibilizados aquellos que no tienen representación en los contenidos curriculares (Massip y Castellví, 2019).

En España contamos con un corpus extenso de investigaciones y propuestas sobre la ausencia de las mujeres en los contenidos escolares, en las representaciones del alumnado, en las prácticas docentes y en espacios educativos no formales (museos, por ejemplo). La aplicación de la perspectiva de género en las líneas de investigación de DCS se ha ido consolidando durante los últimos 15 años (Díez y Fernández, 2019). En cambio, faltan investigaciones sobre otros ejes de identidad infrarrepresentados en los contenidos históricos, pero con presencia social destacable en el estado, como la comunidad gitana en el eje cultural, las personas homosexuales en el eje de orientación sexual, entre muchas otras.

La invisibilidad curricular se considera como una forma de violencia (Solsona, 2019). Para Maldonado-Torres (2007), la invisibilidad va de la mano de la deshumanización. Para Santos (2019), forma parte de las estrategias de dominación y de opresión de personas, colectivos y formas de vida, y de la maquinaria de producción de la inexistencia. Para este autor, la invisibilidad, la irrelevancia y la no existencia conforman las ausencias, unas ausencias que responden a mecanismos para convertir “ciertos grupos de personas y formas de vida social” en “no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o radicalmente peligrosos; en suma, descartables o amenazadores” (Santos, 2019, p. 53).

b. Diversidad e identidades

La falta de diversidad de las personas que protagonizan los contenidos sociales no es sólo un problema curricular. Algunos estudios apuntan que la falta de identificación con los contenidos y sus protagonistas es una de las causas –aunque no la única– de desmotivación del alumnado y de desvinculación escolar, relacionada con el abandono prematuro de los estudios (Yuste y Monéjar, 2017). Los contenidos sociales escolares, especialmente los históricos y geográficos, tienen gran influencia en la construcción de las identidades individuales y colectivas. La preocupación por la construcción de un aprendizaje no excluyente de las ciencias sociales escolares, y de los contenidos históricos especialmente, es generalizada a diferentes partes del mundo. Para Tutiaux-Guillon (2018), lo que hay es la necesidad de reconocer la pluralidad, y que los contenidos escolares contribuyan a ello, sobre todo en espacios de diversidad cultural.

Estas cuestiones toman especial relevancia en espacios donde conviven comunidades indígenas y *first nations* con comunidades occidentalizadas, como en los casos de Canadá, Estados Unidos, Colombia, Chile, Perú, Brasil, Argentina, entre otros países americanos, o de Nueva Zelanda. En estos casos se hace aún más evidente la necesidad de plantear no sólo las presencias y ausencias de personas y colectivos, sino también la transformación de las temáticas y las perspectivas, en un proceso que puede ir desde la inclusión hasta la transformación y la acción educativa (Kanu, 2005). Para Carlson (2010), requiere incluso un replanteamiento de conceptos como los de conciencia histórica o pensamiento histórico, ya que nacen de las concepciones universalistas eurocéntricas en la manera de relacionarnos con la temporalidad, el pasado o la memoria. Según Seixas (2017) “it is a call to entertain plural standards of truth, and to accord multiple understandings of the relationships about past, present and future” (p. 68). En este sentido, existen debates importantes sobre la necesidad de crear relatos comunes y la de mantener espacios propios de singularidad (Sabzalian, 2019).

c. Agencia histórica

Defender la relevancia de todas las personas, sin exclusiones, puede parecer más sencillo en la proyección del presente y el futuro que en la proyección a las personas del pasado. Como hemos visto, la democratización de la agencia histórica y la reconsideración del papel de las personas que habían sido excluidas como sujetos históricos en la producción historiográfica tradicional cuenta con pocas décadas de tradición historiográfica –y sigue en desarrollo. En el ámbito de la historia escolar esta democratización es aún más lenta, y se encuentra con resistencias diversas. Aun así, durante estos últimos 25 años el concepto de

la agencia histórica se ha ido consolidando y ubicando en los planteamientos del pensamiento histórico y en relación a conceptos como los de causas y consecuencias, cambio social o empatía (Den Heyer, 2018).

Ya a las puertas del periodo estudiado, Seixas (1993) defendía que la formación de la ciudadanía se complicaba sin el concepto de agencia histórica: “without this tool, students cannot see themselves as operating in the same realm as the historical figures (...) and thus cannot make meaning out of history” (p. 303). Así, la agencia histórica refuerza dos aspectos básicos: por un lado, las explicaciones sobre las causalidades y las explicaciones sobre el cambio social, y por otra, la comprensión de las propias capacidades como agentes de la vida social (Den Heyer, 2003).

La agencia histórica se ha abordado tanto desde las investigaciones sobre las causalidades, como desde aquellas que se focalizan en el cambio social (Den Heyer, 2003). Para Den Heyer (2003), para la enseñanza de la historia es necesaria una reflexión explícita sobre las maneras en las que la agencia humana produce cambios sociales, cambios históricos. Señala que, a lo largo de estos años, desde la enseñanza de la historia se ha preferido asignar causas a ciertos hechos históricos que analizar las interpretaciones sobre la agencia histórica (Pomper, 1996; Seixas, 1996; Shaw, 2001; en Den Heyer, 2018).

Años antes de conceptualizar los elementos del pensamiento histórico y del impacto internacional de su propuesta, Seixas (1993) planteaba una tríada conceptual entre la agencia histórica, la empatía histórica y el juicio moral. En esta entendía que la empatía “should be exercised to understand historical figures as agents who faced decisions, conflicts, constraints and hardships under circumstances and with ways of thinking quite different from our own” (p. 303). La relación entre la agencia histórica y la empatía es innegable, aunque esta segunda ha tenido un recorrido conflictivo en el área. La empatía histórica ha sido una idea criticada y contestada; aun así, a lo largo de estos años se ha avanzado en su investigación y conceptualización (Endacott y Brooks, 2018). En el marco de una empatía contextualizada, es frecuente el planteamiento de dilemas en la toma de decisiones de personas concretas. Pero estas siguen recayendo, mayoritariamente, sobre protagonistas pertenecientes a élites políticas y económicas, reproduciendo una idea de agencia histórica individual y elitista. Seixas (2012) identifica esta limitación de los protagonistas agénticos a las élites políticas y nacionales con la pedagogía histórica de la submisión. Para Endacott y Brooks, los futuros estudios sobre la empatía tendrán que incorporar

A more pluralistic approach to the types of historical figures that students are invited to empathize with. What a unique challenges and opportunities present themselves when students are asked to explore the perspectives and experiences of those who are frequently marginalized by traditional history curriculum? (2018, p. 221).

Nos parece destacable, en este sentido, que buena parte de la literatura referente a la empatía histórica y a la agencia histórica usa expresiones como *personajes históricos* o *figuras históricas*, conceptos que a nuestro entender deshumanizan las personas y que juegan en contra tanto del trabajo de la empatía como de la comprensión de la agencia humana. Algunas investigaciones destacan la visión individualista que el alumnado tiene de

la agencia histórica (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019; Den Heyer, 2018), así como la consideración de agente e incluso sujeto a elementos no humanos como estados o países – los *casi-personajes* de Ricoeur (1995) –. En este sentido parece importante poder enfatizar, en la enseñanza de la historia, una doble perspectiva que parece redundante: que los agentes de la historia somos personas; y que *todas* las personas somos agentes sociales, de cambio y continuidad y, por tanto, agentes históricos.

d. Historia oral y patrimonio: recursos emergentes para la historia de todas las personas

Son muchos los recursos y estrategias desarrolladas para trabajar unos contenidos socio-históricos escolares que se pregunten por todas las personas protagonistas y que partan de los problemas y realidades de las personas: el trabajo con fuentes (Pagès y Santisteban, 1994), el trabajo a partir de cuestiones controvertidas (Legardez y Simmoneaux, 2006) o los planteamientos diacrónicos y transtemporales (Dawson, 2004), entre otros. Explicamos brevemente dos recursos que nos parecen especialmente interesantes en el desarrollo del pensamiento histórico, la comprensión de las múltiples perspectivas, y la identificación del alumnado como agentes sociales e históricos.

El trabajo con la historia oral es un recurso que se ha identificado como importante en el desarrollo del pensamiento histórico, la significación de los aprendizajes y la conexión e identificación del alumnado con aquello que aprende. Permite, además, abrir debates sobre la relación entre la historia, la memoria y la experiencia (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2020) y reconocer que el propio pasado y el pasado familiar es una parte importante de la historia (Levy, 2016). Se hace especialmente complejo –e interesante– en regiones con conflictos históricos recientes, vivenciados personalmente o por familiares (Savenije, van Boxtel y Grever, 2014). Para Levy (2016), llevar al aula la *historia difícil* en zonas de postconflicto favorece el pensamiento histórico complejo y el compromiso y empatía con diferentes personas y sus historias. En este caso, el desarrollo de la empatía es importante también para la comprensión de la racionalidad histórica (entender las causas y las ideologías), ya que una de las mayores dificultades del alumnado que aprende contenidos históricos es entender por qué las personas de aquel momento hicieron lo que hicieron (Kitson et al. 2015).

La educación patrimonial se ha identificado, en algunos países como Holanda, como una de las claves para diversificar las personas protagonistas y permitir debates sobre las diferentes perspectivas y vivencias de determinados procesos históricos. Para De Brujin (2011, en González-Valencia, Massip y Castellví, 2020), los elementos patrimoniales públicos son reconstrucciones simbólicas limitadas porque solo interpelan a unas personas determinadas, mostrando una clara falta de pluralidad. Fontal e Ibáñez (2015) defienden que los elementos patrimoniales representan uno de los recursos más importantes para una educación no excluyente y orientada a la inclusión social desde la accesibilidad y la identidad: todo el mundo tendría que poder acceder a ellos, y todo el mundo tendría que poder identificarse con ellos.

Savenije (2011) propone el trabajo educativo con el *patrimonio difícil* para crear narrativas abiertas que generen múltiples perspectivas e inclusión. La comprensión de estas multiperspectivas y los diferentes puntos de vista se han identificado como esenciales para

el desarrollo del pensamiento crítico (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). Las propuestas de trabajo de la literacidad crítica también incluyen la pregunta por las personas que aparecen y las que no, por quiénes son los que se benefician de unas ideas determinadas y quienes quedan perjudicados, y por la detección de silencios y silenciados.

La comprensión de las complejidades en las conductas y las relaciones humanas del pasado se ha relacionado con la disposición a cuestionar las generalizaciones y las desigualdades sociales en el presente (Kitson et al., 2015). Del mismo modo, entender que las personas del pasado fueron agentes activos a pesar de las diferencias de contextos y circunstancias, influye en la comprensión de la importancia de las acciones colectivas en el cambio histórico (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019) y en la aceptación de la propia condición de agente social (Massip y Pagès, 2016).

e. Cambiar las prácticas

La no consideración de todas las personas como protagonistas de los contenidos de la historia escolar se detecta como un problema en los diferentes ámbitos de investigación de los que hemos hablado. Se constata que los contenidos sociales e históricos escolares siguen anclados en narrativas nacionales con enfoques únicos (Den Heyer, 2018; López, 2015). No dan respuesta a la complejidad social, a los retos y preocupaciones actuales, a las necesidades educativas del alumnado, ni a la formación de una ciudadanía crítica. Tampoco incorporan los avances historiográficos ni dan una visión completa de la sociedad. Los resultados de varias investigaciones nos indican que en muchas aulas los contenidos reproducen desigualdades y valores nacionales, eurocéntricos y androcéntricos que excluyen gran parte de la población (Marolla, 2017; Pagès y Sant, 2002). El currículum oficial y las prácticas tradicionales de la historia escolar, entre otras, dificultan el cambio de las prácticas y los contenidos (Marolla, 2016; Massip, en prensa).

Las investigaciones nos sugieren que la formación historiográfica del profesorado no es determinante en las decisiones que toma el profesorado sobre qué contenidos históricos enseñar (Guimerá, 1992). Por contra, serían las propias opiniones y concepciones sobre lo que es importante enseñar, la voluntad de dar respuestas a las necesidades del aula o la voluntad de conectar con el alumnado lo que en muchas ocasiones lleva al profesorado a innovar los contenidos históricos del aula. Los contenidos históricos que se enseñan y aprenden dependen de cada contexto irrepetible y de las decisiones que toma el profesorado sobre el currículum. Como apuntan Kitson, Steward y Husbands (2015, p. 49), “el principal recurso para el aprendizaje, el recurso del que depende todo lo demás, es el profesorado”. Para Pagès (2019), la práctica educativa solo cambia cuando el profesorado está dispuesto a hacerlo. Y una vez ha decidido que quiere cambiar, se le hace imprescindible poder disponer de herramientas (conocimientos, estrategias, materiales) para materializarlo (Massip, en prensa).

5.2. Evolución del currículum oficial

La base común sobre la que el profesorado ha de tomar decisiones se establece en los currículos oficiales. En los últimos 25 años hemos vivido en España tres leyes educativas (LOGSE, LOE y LOMCE) y sus respectivos reales decretos que han marcado el currículum educativo oficial. La entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo el 1990 sucedía a la consolidación de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en España de los años ochenta (Pagès y Santisteban, 2014). Analizando los reales decretos que establecen el currículum de educación primaria y de secundaria (Real Decreto 1006/1991 y Real Decreto 1345/1991 respectivamente) identificamos que los contenidos se organizan en conceptos, procedimientos y actitudes. En la educación primaria, la enseñanza de la historia, dentro de la asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural se articula a partir de la relación de hechos considerados como relevantes para la historia nacional, con la cotidianidad del alumnado. Los procedimientos inciden en el uso de las fuentes históricas y la elaboración de ejes cronológicos y las actitudes inciden en la valoración y el respeto del patrimonio y de la historia, como un producto humano en el que las personas somos sujetos activos. Sin embargo, los criterios de evaluación establecen, además de la capacidad de recoger información, “ordenar temporalmente algunos hechos históricos” (Real Decreto 1006/1991, p. 7) o “describir algunos aspectos de la vida cotidiana de las personas [...] en las principales etapas históricas de la humanidad” (p. 7).

El currículum para la educación secundaria favorece una educación transmisiva y memorística de los hechos históricos. Así, en el apartado de *sociedades históricas* se desarrolla un contenido cronológico para la enseñanza de la historia. La historia que se presenta es la de los grandes hechos y acontecimientos, y es casi totalmente eurocéntrica. El apartado llamado *sociedad y cambio en el tiempo* aborda temas como el cambio social en la época contemporánea y “aspectos significativos de la vida humana” (Real Decreto 1345/1991, p. 5) como los rasgos de la actividad económica, de la vida privada y la marginación femenina, de las creencias religiosas, de la forma de organización social y política, etc. Los procedimientos más destacados para esta etapa son el tratamiento de la información y la explicación multicausal, mientras que la actitud apuntada es el rigor crítico y la curiosidad científica. El apartado octavo, titulado *participación y conflicto político en el mundo actual* se centra en la enseñanza de las instituciones nacionales como la Constitución, la organización territorial o los partidos políticos como vehículos de la participación social.

La Ley Orgánica de Educación (2006) incorpora el aprendizaje competencial o por competencias, de entre las que destacamos la competencia social y ciudadana, y las asignaturas de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en educación primaria y secundaria, y educación cívico-ética en el cuarto curso de la educación secundaria. Para los contenidos de educación primaria (Real Decreto 1513/2006) destacamos los bloques *personas, culturas y organización social y cambios en el tiempo*. Estos bloques de contenidos parten de la cotidianidad del alumnado, pero incluyen elementos como la lucha contra los estereotipos sexistas y el reconocimiento de la diversidad cultural. En relación con los hechos históricos podemos leer “algunos acontecimientos del pasado y del presente y su relación con aspectos históricos cercanos a su experiencia” o “identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia”. Los criterios de evaluación son consecuentes con los contenidos, pero se centran en “ordenar temporalmente algunos hechos

relevantes de la vida familiar o del entorno próximo” (p. 43065). Los contenidos en el ciclo superior (9-12 años) son más disciplinares y se centran en la caracterización de algunas sociedades de épocas históricas y acontecimientos y personajes considerados relevantes de la historia de España. Este hecho parece evidenciar que la conexión de la historia con el presente y con la cotidianidad es una forma de introducir el conocimiento que se considera relevante en cursos posteriores, que es el de los hechos y personajes históricos relevantes para el país.

La tendencia a la disciplina se hace evidente en el currículo de secundaria (Real Decreto 1631/2006). El contenido es totalmente disciplinar y repasa de manera cronológica las diferentes etapas, empezando por la prehistoria y terminando por el mundo actual. Además, los criterios de evaluación establecen que el alumnado debe saber identificar, situar, exponer, caracterizar o diferenciar los diferentes hechos históricos como un objetivo en sí mismo. Solo se establecen relaciones entre la historia y el presente de forma muy superficial en el último apartado del cuarto curso. Por contra, la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, junto con la asignatura de educación ético-cívica, sí incluye en sus objetivos los que entendemos que deberían ser los de la enseñanza de cualquier ciencia social, incluida la historia. En educación para la ciudadanía y los derechos humanos, destacamos el bloque de contenido *ciudadanía en un mundo global*, que incluye *un mundo desigual: riqueza y pobreza*, o el bloque de contenido de educación ético-cívica *problemas sociales del mundo actual*.

En la actualidad, el currículo vigente es el de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) que fue aprobada por el gobierno del Partido Popular de Mariano Rajoy. Esta ley, a través de los reales decretos correspondientes (Real Decreto 126/2014 y Real Decreto 1105/2014) elimina la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, pero mantiene el carácter disciplinar de los bloques de historia, también para primaria, eliminando las referencias a la cotidianidad y a la experiencia histórica del alumnado que se daban en los primeros ciclos. Se crea una asignatura de valores sociales y cívicos que nada tiene que ver con la del currículo anterior. Del contenido de esta destacamos estándares de aprendizaje evaluables como “razonar la importancia de la iniciativa privada en la vida económica y social” (p. 56) o conocer y expresar las notas características de la democracia y la importancia de los valores cívicos en la sociedad democrática, así como el significado de los símbolos nacionales, la Bandera, el Escudo de España y el Himno nacional como elementos comunes de la Nación española y el conjunto de los españoles.

Para secundaria, el currículo es disciplinar y más detallado que en la ley anterior, especificando qué elementos de cada época es preciso trabajar. No es hasta el bloque de contenido octavo, para el último año de la educación secundaria obligatoria, que se incluyen algunos elementos que relacionan pasado y presente. Con todo, los temas tratados en la contemporaneidad se reducen a la globalización, poniendo énfasis en su vertiente económica, y la revolución tecnológica, omitiendo los problemas sociales globales a los que nos enfrentamos como individuos y como sociedad. Solo el bloque último expresa la necesidad de comprender que el pasado “no está muerto y enterrado, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios” (p. 304).

Este análisis evidencia que, si bien el panorama educativo ha cambiado, no lo ha hecho el currículo de manera significativa. La investigación continúa sin ser una fuente de información para la elaboración del currículo de historia. El aprendizaje memorístico, disciplinar y transmisivo sigue siendo prioritario (Pagès y Santisteban, 2014). Algunas ideas de la conciencia histórica y los elementos más significativos del pensamiento histórico se han introducido levemente en el currículum oficial –sobre todo en las concreciones curriculares de algunas comunidades autónomas, no analizadas en este trabajo–, pero están lejos de ser la base sobre la que se estructura. Por el contrario, los avances realizados tanto desde la historiografía como desde la didáctica de las ciencias sociales en la diversificación de agentes y protagonistas históricos o en la articulación de temáticas más centradas en las experiencias y problemas humanos que en la geopolítica nacional, no han tenido un impacto destacable en los planteamientos curriculares.

6. Reflexiones finales y retos de futuro

6.1. Síntesis

En este artículo hemos tratado de entender cómo han evolucionado la historia académica y la historia escolar a lo largo de estos últimos 25 años en relación a la proyección de una historia de las personas. Es decir: una historia que reconozca todas las personas como agentes sociales e históricas y que se centre en las experiencias de vida.

Hemos diferenciado la historia escolar de la historia académica, así como la investigación historiográfica de la investigación en didáctica de la historia y en didáctica de las ciencias sociales, entendiendo que responden objetivos, métodos y contextos distintos.

La historiografía de los últimos 25 años ha vivido un proceso de gran diversificación. Durante la última década las tendencias de síntesis han ido ganando peso. Entendemos que más allá de la diversificación y la heterogeneidad, la historiografía de estos años se caracteriza por 1) la hegemonía de la nueva historia cultural y la visión holística e integradora que proyecta de la cultura; 2) el redescubrimiento de la narración; 3) el interés por temáticas relacionadas con la experiencia humana y obviadas durante las décadas anteriores; 4) la democratización de la agencia histórica y la atención a las dinámicas sociales micro para entender las relaciones sociales y las dinámicas de cambio social; 5) la aceptación de la subjetividad de la persona historiadora, y 6) la influencia de la antropología, las teorías feministas y las decoloniales en la vindicación de las personas, las experiencias y las formas de vida obviadas por la historiografía tradicional y que pueden servir a la búsqueda de relaciones y modos de vida alternativos. De las tendencias de diversificación hemos destacado la microhistoria, la historia de las mujeres y la historia vivida o del presente como aportes trascendentes en el poder plantear una historia de las personas. De las tendencias de síntesis destacamos el esfuerzo por entender la humanidad de manera global. La proyección de interpretaciones a gran escala permite reflexiones sobre la humanidad como conjunto, sobre cómo las personas vivimos, nos relacionamos y nos organizamos, pero de manera mayoritaria se reproducen esquemas lineales, patriarcales y eurocéntricos, que no aprovechan los avances de la investigación historiográfica referenciada. Estos quedan diseminados en estudios, tendencias y escuelas, pero no integrados en síntesis de comprensión global.

La didáctica de las ciencias sociales es una ciencia que se ha ido consolidando a lo largo de estos 25 años. En relación a la historia escolar, se ha investigado y teorizado ampliamente sobre temas como el tiempo histórico, el pensamiento histórico o la conciencia histórica. Identificamos sobre todo tres líneas de investigación que se preguntan por las personas que protagonizan los contenidos históricos, sus roles y espacios: las que analizan las presencias y las ausencias de personas y colectivos concretos; las que se centran en las identidades, la convivencia y la diversidad; y las centradas en la agencia histórica. A pesar del desarrollo de estas líneas de investigación, los planteamientos curriculares oficiales siguen anclados en una historia geopolítica y nacional protagonizada por personajes procedentes de élites políticas y económicas que se identifican como agentes activos. El análisis del currículum oficial confirma que ni los avances en la didáctica de las ciencias sociales ni los avances historiográficos no tienen impacto significativo en su desarrollo. De manera general, la historia escolar sigue reproduciendo desigualdades sociales a partir de valores androcéntricos, eurocéntricos, nacionales y liberales.

6.2. Retos

Consideramos que el hecho que las personas no sean centrales en el desarrollo temático de la historia escolar y que protagonicen sus contenidos una minoría social privilegiada es un problema educativo importante. En primer lugar, porque unos contenidos sociales que no contemplan la totalidad de la sociedad son unos contenidos incompletos. En segundo lugar, porque no están actualizados científicamente. Además, porque reproducen desigualdades a través de una pedagogía de la sumisión (Seixas, 2012), precisamente en un contexto de extrema residualización y discriminación social (Bauman, 2011; Garcés, 2019; Santos, 2019). Finalmente, porque no da respuesta a las necesidades y realidades del alumnado: ni a sus vidas, ni a la complejidad social en la que viven, ni a la comprensión de su propia agencia y, por tanto, de su lugar en el mundo.

Entendemos que tanto la historia académica como la historia escolar comparten el reto de escribir y enseñar una historia de todas las personas y que parta de las realidades humanas. La multiperspectiva y la reflexión empática sobre las acciones y las circunstancias de las personas se han identificado como claves tanto en la historia científica como en la escolar.

Para lograrlo, quizá uno de los retos más importantes de la historia escolar es el de sobreponerse a un currículum oficial caracterizado por un “sentido teleológico y positivista de la historia patria” (Rina y de la Montaña, p. 287). El reto no es menor: que el currículum responda a criterios educativos y no a presiones políticas. Creemos que la solución va en la dirección de entender el currículum como no prescriptivo y que éste se desarrolle desde abajo, con participación del profesorado, y actualizado científicamente reconociendo los avances de la historiografía y de la didáctica. De la Montaña, (2015) entiende que visibilizar temas y colectivos sociales en la historia escolar pasa por apostar por corrientes historiográficas completas y complejas y desechar aquello que se entienda que no ayuda a proponer una historia integradora y no excluyente.

Es necesario que los contenidos históricos dejen de ser discriminatorios y reproductores de desigualdades, que incluyan y reconozcan a todas las personas como agentes, como

protagonistas, que ayuden a entender el presente y que transformen los relatos para que conecten con la vida, con las vidas. Para Kitson, Steward y Husbands, el profesorado no ha de perder los relatos menores de la historia y moverse entre las visiones de conjunto y los relatos personales, para cautivar el interés de los alumnos y para “ayudarles a entender lo que estaba pasando realmente a un nivel humano (2015, p. 166). La evolución historiográfica ha generado suficiente conocimiento durante los últimos años para poder optar por este tipo de contenidos. Creemos que uno de los retos de futuro también es el de repensar la comunicación entre la historia científica y la escolar.

En el campo de la didáctica de las ciencias sociales, Jara y Santisteban (2018), entienden que se afrontan 10 retos para el futuro: (1) Repensar por qué enseñamos ciencias sociales; (2) re-humanizar la enseñanza y educar para la justicia social; (3) educar para la ciudadanía democrática global; (4) enseñar ciencias sociales a partir de cuestiones socialmente vivas; (5) formar el pensamiento social; (6) visibilizar a personas, identidades y grupos sociales invisibles; (7) investigar el papel de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales; (8) construir relatos para la diversidad y la convivencia pacífica; (9) enseñar a participar y educar para el futuro; y (10) formar al profesorado como intelectuales críticos.

En el caso de la historia científica, para Guldi y Armitage (2016) el reto es recuperar la misión pública con proyección de futuro. Consideran fundamental aplicar perspectivas transnacionales y trastemporales para “combatir el cortoplacismo de nuestros días” con la “amplitud de ángulo y la visión de largo alcance” (p. 227). Para hacerlo piden la articulación entre lo micro y lo macro a través de la construcción de macrorrelatos que respondan a los problemas del presente a partir de microhistorias que ayuden a “desestabilizar las explicaciones heredadas acerca de la inevitabilidad del imperio, la centralización, el capitalismo o la jerarquía” (p. 218). En este sentido, una de las mayores funciones del conocimiento histórico sería –y coincidimos con ellos– recuperar experiencias y modelos alternativos que nos sirvan de inspiración para poder imaginar “futuros alternativos posibles” (p. 73). Algo que Santos (2019) refiere como *ruinas-semilla*: aquellos modelos del pasado que, aunque desaparecidos o destruidos, siguen presentes en la memoria y permiten proyectar alternativas de futuro.

Dar presencia a estas otras maneras de vivir, diferentes a las que finalmente han triunfado o que son hegemónicas ahora mismo, es también el reto que plantean las personas que defienden las perspectivas decoloniales, feministas y subversivas. Requiere, pues, hacer la abstracción a partir del reconocimiento y la dignificación de todas las personas y de todas las experiencias humanas. Como defiende Fontana (2013, p. 191):

Una nueva historia total deberá ocuparse de todos los hombres y mujeres en una globalidad que abarque tanto la diversidad de los espacios y las culturas como la de los grupos sociales (...). Habrá que renunciar al eurocentrismo y prescindirá, en consecuencia, del modelo único de evolución humana con sus concepciones mecanicistas del progreso, que aparece como el producto fatal de las “leyes de la historia”, con muy escasa participación de los humanos, que deberían ser sus protagonistas activos.

La tarea no es sencilla; este tipo de historia está aún por escribir. Pero Fontana (2013) nos deja algunas líneas sobre cómo tendría que desarrollarse: En primer lugar, a través de una forma que abandonara la narrativa y optase por un tipo de relato polifónico que trabajase con historias de vida y “que escogiese el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas, de la historia para articularlas en un coro más significativo” (Fontana, 2013, p. 192); por otro lado, a partir de acontecimientos concretos y no de soluciones preestablecidas; y finalmente, abandonando la linealidad “que nos ayudará no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo (p. 195).

Tanto la ciencia histórica como la historia escolar comparten, desde esta perspectiva, un mismo reto: el de dignificar las personas y ahondar en la comprensión de las sociedades humanas para que podamos dar forma, con nuestras acciones, a un futuro más justo. Un futuro que, según Fontana (1997), no está determinado, sino que será el resultado de los que todos nosotros sepamos y queramos hacer.

Bibliografía

- Alderete, P. F. (2018). For a historiography of the “absences”: the lived experience and the historical present as fundamental categories for the study of Latin American peasant subalternity. *Historia da Historiografia*, 28(11), 141-165.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Aragon, S. (2000). *El señor ausente. El señorío nobiliario de la España de los setecientos*. Mateos: Editorial Milenio.
- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322–39. doi: [10.18546/HERJ.16.2.11](https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11)
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal.
- Aurell, J. y Burke, P. (2013a). De entresiglos a la década de los setenta: la reacción frente al positivismo. En J. Aurell, C. Balmaceda, P. Burke y F. Soza (eds.), *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (pp. 237-286). Madrid: Akal.
- Aurell, J. y Burke, P. (2013b). Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas. En J. Aurell, C. Balmaceda, P. Burke y F. Soza (eds.), *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (pp. 287-240). Madrid: Akal.
- Baldó, M. (2009). *Introducció a la història. Praxi, estructura i canvi*. València: PUV
- Ballbé, M. (2019). *Els i les mestres com a responsables del currículum. El cas del grup de mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de Rosa Sensat*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.
- Benejam, P. (2004). La selección y la secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, P. y J. Pagès (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp.71-96). Barcelona: Horsori
- Burke, P. (1996). La Nueva Historia. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Carlson, K. T. (2010). *The power of place, the problem of time: Aboriginal identity and historical consciousness in the cauldron of colonialism*. Canada: University of Toronto Press.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Clark, C. (2014). *Sonámbulos. Cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Collins, R. (1981). On the microfoundations of macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86(5), 984-1014
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- De la Montaña, J. L. (2015). Didáctica de la Historia, historiografía y visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. AUPDCS y Universidad de Extremadura.
- De Oliveira, M. G. (2018). Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais a história da historiografia. *Historia da Historiografia*, 28(11), 104-140.
- Den Heyer, K. (2003). Between every now and then: a role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Studies Education*, 31(1), 411-434.
- Den Heyer, K. (2018). Historical Agency: stories of choice, action and social change. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 227-252). Medford: Wiley Blackwell.
- Diamond, J. (2005). *Collapse. How some societies choose to fail or succeed*. New York: Viking Express.
- Diamond, J. (2012). *The world until yesterday. What we can learn from traditional societies*. New York: Viking Press.

- Díez Bedmar, M. C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clio. History and History Teaching*, 45, 1-10.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2018). Historical empathy: perspectives and responding to the past. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 203-226). Medford: Wiley Blackwell.
- Fillafer, F. (2017). A World Connecting? From the Unity of History to Global History. *History and Theory* 56(1), 3-37
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15–32. doi: [10.6018/i/222481](https://doi.org/10.6018/i/222481)
- Fontana, J. (1997). *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado&Presente.
- Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Fontana, J. (2018). *L'ofici d'historiador*. Barcelona: Arcàdia.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcés, M. (2019). *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- García Herreo, M. C. (2005). *Del nacer y del vivir. Fragmentos para una historia de la vida en la Baja Edad Media*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/25/10/ebook.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007- 2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88.
- González-Valencia, G., Massip, M. y Castellví, J. (2020). Heritage Education and Global Citizenship. En E. M. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 80-102). IGI Global.
- Greer, G. (1985). *Sexo y destino*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gruzinski, S. (2011). *Las cuatro partes del mundo: historia de una mundialización*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Guimerá Ravina, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria* (Tesis Doctoral). Lleida: Universitat de Lleida.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Madrid: Akal.

- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*. Facultad de Educación. *Universidad nacional a distancia*, 7, 63-83.
- Iggers, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales: una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Barcelona: Idea Books.
- Jara, M. A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara y A. Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional del Comanche y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Morata.
- Kanu, Y. (2005). Teacher's perceptions of the integration of aboriginal culture into the High School curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68.
- Latouche, S. (2015). Pedagogía del Desastre. En G. D'Alisa, F. Demaria, y G. Kallis (eds.), *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era* (pp.141-143). Barcelona: Icaria.
- Lautier, N. (2006). Introduction. Appropriation des savoirs des sciences humaines et sociales en situation scolaire. En V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (pp. 71-75). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lautier, N. y Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'écol à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: Édition ESF.
- Lévesque, S. y Clark, P. Historical Thinking: definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Medfore: Wiley Blackwell.
- Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 119-143). Madrid: Alianza Editorial.
- Levy, S. A. (2016). How students navigate the construction of heritage narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 157-188.
- Lewis, M., Flint, A. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-292.
- López Rodríguez, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3). 240-270.
- Marina, J. A. y Rambaud, J. (2018). *Biografía de la humanidad: historia de la evolución de las culturas*. Barcelona: Ariel.

- Marolla, J. (2016). *La inclusió de les dones en l'ensenyament de la història i les ciències socials. Estudi col·lectiu de casos en les aules xilenes sobre les seves possibilitats i limitacions*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 81-90.
- Massip, M. (en prensa). *Les ciències socials de rostre humà. Humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars*. Tesis doctoral en curso. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío. History and History teaching*, 45, 139-154.
- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Matozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia general escolar. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*: AUPDCS y Universidad de Extremadura.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, 20, 309-343.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harari, Y. N. (2014). *Sàpiens. Una breu història de la humanitat*. Barcelona: Edicions 62.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2015). Saberes Históricos Construidos-Saberes Históricos Apropriados. Una reflexión desde la didáctica de la historia. En E. Zambon, M. Galcerani y C. Paicevich (eds.), *Memória, sensibilidades e saberes* (pp. 304-326). Campinas, Brasil: Alinea Editora.
- Pagès, J. (2018). Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 31-37.
- Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch: Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.), *Quin professorat? Quina ciutadania? Quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. (pp.11-36). Bellaterra: GREDICS i Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). Elementos per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història. Dins *Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat* (pp. 109-165) Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En S. Plá y J. Pagès (eds.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (pp. 155-192). Universidad Pedagógica Nacional, México: Bonilla Artigas editores.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y J. Pagès (coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp.13-38). México DF. Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores.
- Porter, R. (1996). Historia del cuerpo. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 59-88). Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto, A. M. (1976). *La historia como arma de la reacción*. Madrid: Akal.
- Real decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI
- Rina, C. y de la Montana, J. L. (2019). Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia. *Tempo e Argumento, Florianópolis*, 26(11), 287-317.
- Rivera Garretas, M. M. (2010). El cuerpo femenino: genealogías de libertad. En J. Martí y Y. Aixelà (coords.), *Desvelando el cuerpo. Perspectivas desde las ciencias sociales y humanas*. (pp. 301-316). Barcelona: CSIC. Recuperado de: http://www.mariamilagrosrivera.com/wp-content/uploads/2017/11/genealogi%CC%81as_de_libertad.pdf
- Rivera Garretas, M. M. (2017). *La reina Juana I de España, mal llamada la Loca*. Barcelona: Sabina Editorial.
- Rüsen, J. (2004). How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. *History and Theory*, 43(4), 118-129.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York, NY: Berghahn.

- Savenije, G. (2011). Discussion in chains. Pupils' ideas about slavery heritage. En C. Van Boxtel, S. Klein y E. Snoep (eds.), *Heritage Education: Challenges in Dealing with the Past*. Amsterdam: Netherlands Institute for Heritage.
- Sabzalian, L. (2019). The tensions between Indigenous sovereignty and multicultural citizenship education: Toward an anticolonial approach to civic education. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 311-346.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. y Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education. A critical introduction to key concepts and debates*. Chennai: Bloomsbury.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En M. Jara y G. Funes (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-85). Universidad Nacional del Comahue.
- Santos, B. S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Savanije, G., van Boxtel, C. y Grever, M. (2014). Learning about Sensitive History: Heritage of Slavery as a Resource. *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 516-547.
- Scott, J. (1996). Historia de las mujeres. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 255-286). Madrid: Alianza Editorial.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Seixas, P. (2012). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antítesis*, 5(10), 537-53.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical cultura and education* (pp. 59-72). London, England: Palgrave Macmillan.
- Sharpe, J. (1996). Historia desde abajo. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza Editorial.
- Solsona Pairó, N. (2019). El coneixement androcèntric i la construcció d'un nou saber. *Dossier Graó: Coeducar, posar la vida al centre*, 20-24.
- Suny, R. G. (2002). Back and Beyond: Reversing the Cultural Turn? *The American Historical Review*, 107, 1476-1499.
- Tutiaux-Guillon, N. (coord.) (2018). Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire. *La revue française d'éducation comparée*, 17. L'Harmattan.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, 17, 119-136.
- Vuillard, E. (2019). *14 de julio*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Walton, S. (2005). *Humanidad. Una historia de las emociones*. Madrid: Taurus.
- Wiesner-Hanks, M. (2008). Do women need the Renaissance? *Gender and History*, 20, 539-557.

Yuste Munté, M. y Mondèjar Torra, E. (2017). ¿Para qué sirve estudiar ciencias sociales? Reflexiones de un grupo de alumnado gitano sobre el aprendizaje de la geografía y la historia. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 823-832). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Zeldin, T. (1997). *Historia íntima de la humanidad*. Madrid: Alinaza Editorial.

Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020)

Panorama of Cinema, History and Education Trilogy in Spain (1995-2020)

Concha Fuentes-Moreno
Universitat de Barcelona
conchafuentes@ub.edu
 0000-0002-5467-8090

Alba Ambrós-Pallarés
Universitat de Barcelona
aambros@ub.edu
 0000-0002-4450-2067

Recibido: 07/02/2020

Aceptado: 15/07/2020

Resumen

Se realiza una síntesis analítica de las principales líneas de trabajo que se han gestado en los últimos 25 años sobre el cine y el aprendizaje de la historia. Se revisa la literatura desde una perspectiva histórica mediante el uso de bases de datos, organizando las salidas en tres categorías. En la primera categoría, historia y cine, se agrupan las investigaciones relacionadas con la aceptación del cine como fuente histórica y como testimonio de una época. Una segunda categoría concentra los trabajos sobre historia, cine y educación, englobando las siguientes temáticas: cine y currículum escolar; cine de ficción y no ficción y cine como constructor de identidades. La tercera categoría se focaliza en el uso del cine en el aula de historia considerando aspectos didácticos relevantes. Los resultados demuestran que las recientes investigaciones reivindican el cine como instrumento de análisis y reflexión sobre el pasado como otra fuente histórica más, así como vía para fomentar el análisis crítico y empático propios de la competencia ciudadana. Del mismo modo, existe una tendencia que defiende la inclusión de la educación mediática y la alfabetización cinematográfica dentro de la educación formal y la formación inicial y permanente de todos los docentes.

Palabras clave

Historiografía, Enseñanza de la Historia, Películas, Ciencias Sociales, Recursos educativos.

Abstract

The aim of the paper consists on an analytical synthesis of the main lines of research that have been developed in the last 25 years on the teaching of history with films. A systematic review of the literature inside databases from a historical perspective has been the followed methodology. The analysis has been structured in three categories. The first one, called history and cinema, evidences the existence of a research line focused on the acceptance of cinema as a historical source and also as witness of an Era. The second one relates history, films and education, and three more lines emerge from it: films and curriculum; fiction and non-fiction films, and using films as a constructor of identities. The third and last category is based on the use of films in the History classroom attending on methodological relevant aspects. The core results of the analysis point at two complementary directions. First, the vindication of films as a tool of analysis and reflection on the past as a historical source. Second, the acceptance of films as an instrument to promote critical and empathetic analysis of citizenship competence. Similarly, there is a trend that advocates the inclusion of media education and film literacy within formal education and the initial and ongoing training of all teachers.

Keywords

Historiography, History Instruction, Films, Social Sciences, Educational Resources.

Para citar este artículo: Fuentes Moreno, C. y Ambrós Pallarés, A. (2020). Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 197-223. doi: 10.6018/pantarei.445841



1. Introducción

Las relaciones que se han establecido entre el cine y la educación escolar, y más concretamente, entre el cine y la historia han sido desiguales (Ferro, 1991; Sorlin, 1991) a lo largo de los últimos veinticinco años. Con la llegada de la era audiovisual y tecnológica, el cine, más que nunca, se convierte en uno de los lenguajes por excelencia de los niños, niñas y jóvenes (Scolari, 2016), por lo que resulta necesario introducir de forma estructurada y contextualizada el cine en las aulas, como un instrumento motivador para la comprensión y el análisis del pasado, además del propio medio. En ese sentido, Morin (2001) ya dejaba claro que el cine era un recurso excelente para convocar y generar diálogo y reflexiones, siendo el producto de una dialéctica en la que se oponen y se juntan la verdad objetiva en la imagen y la participación subjetiva del espectador. A ello añadiríamos la intención del director y, en el caso de la historia, el enfoque del suceso que se narra y la época en la que se realiza (Díaz-Martín, 2015).

El objetivo de la revisión bibliográfica consiste en realizar una síntesis analítica de las principales líneas de trabajo que se han gestado en los últimos veinticinco años sobre el cine y la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España, contribuyendo a mejorar la formación histórica y audiovisual de los profesores y estudiantes. Dicho aspecto es muy relevante y de sumo interés teniendo en cuenta la época visual y tecnológica en la que vivimos.

En este período contamos con investigaciones de primer nivel desde la perspectiva de los historiadores y cineastas, haciendo hincapié en el valor histórico del cine como constructor de identidades. Además, también se cuenta con experiencias innovadoras desde el ámbito educativo creadas por colectivos de profesores que se han interesado por integrar el cine en sus aulas de Ciencias Sociales, encontrándose con multitud de dificultades, ya sean de concepción teórica sobre el enfoque del filme, ya sean técnicas o puramente pedagógicas (Breu, 2012). Algunas de estas dificultades se han ido resolviendo con la ayuda de grupos de trabajo, que han ido diseñando materiales curriculares que han contribuido de forma eficiente a la integración de la historia y el cine (Caparrós, 2007), y han permitido el desarrollo del pensamiento histórico y audiovisual entre las nuevas generaciones.

2. Método y criterios de selección de la bibliografía

Para alcanzar el objetivo comentado, se ha optado por realizar una revisión sistemática de la literatura sobre tres conceptos claves delimitados después de una prospección inicial sobre el tema: historia y cine; historia, cine y educación; historia, cine y aula. El objetivo de este tipo de estudios de revisión sistemática parte de la identificación de lo que se conoce del tema, de lo que se ha investigado y de aspectos que permanecen desconocidos (Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer-Fernández, 2008). Por lo que su finalidad será examinar la bibliografía escogida a tal efecto y situarla desde una perspectiva histórica. Siguiendo las fases recomendadas por Sánchez-Meca (2010) o por Ramírez-Montoya y García-Peñalvo (2018) se partió del planteamiento del estado actual de la investigación sobre las relaciones entre historia, cine y educación.

Una vez establecido el marco general, se procedió a identificar las principales bases de datos y motores de búsqueda (Hidalgo et al., 2011), aplicando filtros para la inclusión y exclusión. De esta manera, los motores de búsqueda y criterios de selección se han basado en los conceptos anteriormente citados: historia, cine y educación enmarcados en estudios rigurosos y exhaustivos en España en los últimos veinticinco años. Se pretende indagar en un ámbito cercano de actuación relacionado con las necesidades del profesorado de educación secundaria obligatoria en activo. Además, se ha considerado oportuno contrastar ciertos aspectos considerados relevantes con estudios a nivel internacional.

La lógica metodológica ha intentado huir de la enumeración de ideas y conceptos y se ha optado por organizar el recopilatorio por líneas temáticas de ámbitos de interés, que se relacionaron con los planos cinematográficos de forma metafórica. El resultado es el de tres categorías para los motores de búsqueda y organización de la información: 1) historia y cine (plano general); 2) historia, cine y educación (plano medio) y 3) historia, cine y aula (primer plano). En la primera categoría, historia y cine, se constata la existencia de una línea de trabajo centrada en investigaciones relacionadas con la aceptación del cine como fuente histórica y como testimonio de una época. Por su parte, la segunda categoría relaciona historia, cine y educación. Un amplio abanico dentro del que se distinguen tres líneas de trabajo complementarias: a) cine y educación a nivel nacional e internacional; 2) cine de ficción y no ficción como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y 3) cine como constructor de imaginarios e identidades. La tercera y última categoría se focaliza en el uso del cine en el aula de historia considerando aspectos didácticos relevantes.

3. Resultados y discusión de resultados

Partiendo de la revisión sistemática de la literatura de las variables presentadas anteriormente, se procederá a sintetizar las líneas de investigación de cada una de ellas con el objetivo de presentar un panorama general de las relaciones entre historia, cine y aula en los últimos veinticinco años.

3.1. Historia y cine: plano general

Las relaciones establecidas entre historia y cine, que constituyen el plano general de interés de la propuesta, han sido largas y no siempre fáciles. Inicialmente, algunos historiadores tenían ciertas reticencias a la hora de relacionar el adjetivo histórico con las producciones audiovisuales, tendiendo a relegar al cine, exclusivamente, al ámbito de ocio y entretenimiento (Ferro, 1995; Hueso, 1998).

Superadas estas trabas iniciales, actualmente es comúnmente aceptado que el cine en todas sus manifestaciones es una fuente imprescindible y un agente socializador de primer orden (Sedeño, 2011; Short, 1981) para entender la forma como se gestionan el imaginario, las identidades culturales y las representaciones del pasado común (Villegas, 1991), recogiendo el sentido colectivo de las manifestaciones políticas, económicas, sociales y culturales de una época (Acosta-Jiménez, 2018; Alvira, 2011).

Uno de los pioneros a la hora de interpretar la articulación entre cultura, historia y cine es Kracauer (1985). Este autor parte de la consideración que la narración fílmica tiene vida propia y es una redención de la realidad. La aproximación que realiza es el punto de partida de una línea historiográfica centrada en analizar las relaciones intrínsecas entre historia y cine, por lo que se refiere a la formación de identidades, la construcción de la memoria histórica y la representación de conflictos sociales (Alvira, 2011).

Partiendo de estas consideraciones iniciales se produce un acercamiento gradual entre la historia y el cine durante las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado, considerada la etapa fundacional. En Francia destacan dos figuras esenciales: Ferro y Sorlin.

El historiador Ferro es considerado el pionero en la utilización del cine como fuente histórica (teoría del espejo) y como medio didáctico de la historia contemporánea (Ferro, 2008). Parte de acotar el objeto de estudio para ahondar en las reflexiones sobre las visiones del pasado comúnmente aceptadas y sobre cómo éstas están condicionadas por las narrativas audiovisuales que se han masificado y que representan contextos políticos e ideológicos concretos (Alvira, 2011).

Ferro (1995) categorizó cuatro ejes temáticos a la hora de acercarse al binomio historia y cine que han marcado el camino a seguir por posteriores especialistas en el tema. El primero de los ejes es el que considera el cine como un documento para el estudio de la realidad histórica que se trata en la película, considerándose como una fuente auxiliar para el estudio de la historia. El segundo eje es el que interpreta las películas o documentales como mecanismos que generan versiones de un acontecimiento histórico, reflexionando sobre el papel del cine como agente de la historia. El tercero es el que pone en el punto de mira el lenguaje y la estética cinematográfica como reflejo de aspectos ideológicos y políticos propios de la época en la que se realiza. Finalmente, el cuarto y último eje de estudio en opinión de Ferro, es el relacionado con el análisis del contexto social y cultural en el que se realiza la película, siendo ésta testimonio de la época en la que se realizó, condicionando, a su vez, la manera de interpretar el pasado que se pretende explicar.

Considerando la categorización anterior, Ferro (1991) mantiene la hipótesis de que la película es historia, un “contraanálisis de la historia oficial” y afirma que “la obra estética tiene más perdurabilidad que la obra histórica” (p. 3). Por lo tanto, no interesa tanto el rigor de la reconstrucción del pasado, sino en cómo los cineastas de hoy, influidos por lo que se piensa del ayer, lo ven.

Desde los años 80 del siglo XX las investigaciones se centraron más en el estudio del fenómeno cinematográfico desde una perspectiva más sociológica que fílmica sustentado por especialistas como el ya citado Ferro, además de otros miembros de la escuela francesa como Sorlin, Kriegel y Besançon, centrados en analizar el reflejo de los hechos reales en el cine y el rigor crítico en el análisis histórico. La gran aportación de Sorlin pasa por introducir un nuevo enfoque de las relaciones entre cine e historia considerando que una película es el espejo de una época y habla más de la sociedad que la ha realizado que del acontecimiento histórico que pretende narrar (Sorlin, 1985), especialmente cuando se pretende estudiar la vida material del siglo XX, ya que, en opinión del autor, el cine es una fuente social esencial (Sorlin, 2008).

Siguiendo esta línea en Estados Unidos y al amparo de *The Historians Film Comitee* aparece otra figura esencial a la hora de establecer las relaciones entre historia y cine: el profesor Rosenstone. Sus estudios se centran en analizar cómo las películas se relacionan con la historia y no cómo la reflejan. Estudia los films considerados históricos, es decir aquellos que sitúan la acción en el pasado, para después, evaluar los efectos y sus posibilidades didácticas. En su opinión, las películas muestran la historia como proceso, propiciando una visión integral y no fragmentada como la que proponen las fuentes textuales (Rosenstone, 1997 y 2008).

Partiendo de este precepto, se realiza una clasificación de los films con temática histórica en tres grupos: historia como drama; historia como documento; historia como experimento. (Rosenstone, 2006). Mientras las dos primeras representan las películas tradicionales y tienden al realismo cinematográfico, la tercera es la que presenta una mayor riqueza, ya que no sólo se explica el pasado, sino que también se explica cómo y qué significa para el director y para nosotros ese pasado en la actualidad.

En España surgieron investigadores que siguen esta misma corriente, como son Ángel Luis Hueso, Juan Carlos Flores-Auñón, Joaquim Romaguera, Esteve Riambau y Josep Maria Caparrós y su equipo. Es obligado mencionar que Caparrós fundó el *Centre d'Investigacions Film-Història* en la Universidad de Barcelona en 1983 e impulsó una escuela de historia contextual del cine (a partir de las teorías de la escuela anglosajona *Cinematic Contextual History*) dentro del Departamento de Historia Contemporánea de la misma universidad. Cabe reconocer que, si en España el profesor Hueso fue el primero en encabezar la línea de historia contextual del cine, Caparrós fue quien la puso en práctica en el *Centre d'Investigacions Film-Història*, centro de referencia difusor del estudio de la historia a través del cine. Actualmente, está presidido por Edmon Roch y dirigido por Magí Crusells y Francesc Sánchez-Barba.

Una de las grandes aportaciones del profesor Hueso (1983) es el análisis que elabora del impacto de las cuatro perspectivas historiográficas del siglo XX en el ámbito cinematográfico, concretamente el historicismo; la tradición romántica; visión marxista y la nueva historia. La tendencia historicista pretende que el cine refleje el pasado “glorioso” de la sociedad y la biografía de los grandes personajes. La tradición romántica, por su parte, se centra en las películas históricas clásicas de Hollywood de amor y aventura. La tendencia historiográfica marxista también tiene una traslación al cine, concretamente en forma de propuestas donde aparece un personaje protagonista como aglutinante de las masas populares con una clara visión ideológica. La nueva historia, por su parte, propicia un cine que se acerca a la mentalidad de la gente, la vida cotidiana y a los aspectos culturales y socioeconómicos del pasado.

Posteriormente, en esta misma línea, Hueso (1998) propone una interesante reflexión sobre el papel que juega el cine en la construcción de la sociedad contemporánea, y la necesidad de construir una cultura audiovisual que permita un análisis crítico y un mejor conocimiento del siglo XX, siendo ésta una de sus grandes aportaciones. En la primera parte, Hueso considera la historia una materia viva y multidimensional, por lo que señala la adecuación del cine como fuente informativa de primer orden, a pesar de la oposición de algunos historiadores que ven en el cine una actividad de ocio, desconociendo los elementos técnicos

que se generan en una producción cinematográfica. A su vez, realiza una aproximación al mundo del cine, desde la perspectiva de condición de industria, de medio de comunicación, lenguaje, obra de arte, diversión y testimonio social. En la segunda parte, analiza aspectos como la economía, la política, el arte, la literatura del siglo XX a través del cine.

Caparrós (1997b) parte de una reflexión teórica sobre el papel de las películas históricas como testimonio de la época narrada. En la misma línea, Burke (2005) subraya la capacidad que tiene el cine para evocar el pasado y hacer que parezca presente. A su vez, también nos permite deducir la visión que se tuvo de ese hecho histórico en la época en la que se realizó la película, es decir como paralelo reflejo contemporáneo de las circunstancias históricas en el momento de su producción (Riambau, 1983). A continuación, realiza una selección de las cien películas más representativas que narran acontecimientos de la historia contemporánea.

Por su parte, García-Fernández (1998) reivindica el papel fundamental que puede tener el cine a la hora de investigar los períodos históricos recientes, ya sea con las propuestas de ficción o cine documental. De esta forma, partiendo del comentario de algunas de las propuestas que se han diseñado, realiza un recorrido por las imágenes más emblemáticas que han caracterizado una época y que son susceptibles de convertirse en fuentes documentales básicas para el análisis crítico de la realidad, proporcionando pistas muy útiles para su aprovechamiento en las aulas escolares.

Considerando las reflexiones anteriores, las investigaciones que relacionan el plano general de la historia y el cine realizadas en los últimos 25 años, coinciden al señalar el papel fundamental del cine como fuente histórica, susceptible de ser testimonio de una época y de una mentalidad determinada que sirve de punto de partida para el análisis de temáticas históricas diversas en el celuloide, construyendo identidades.

3.2. Cine, Historia y Educación: plano medio

En el apartado anterior se encuadró la relación entre cine e historia. A continuación, se desarrollará la segunda categoría, cine y educación, nombrado plano medio. Dentro de esta categoría, el vaciado bibliográfico se ha realizado en torno a tres subcategorías. La primera, cine y educación a nivel nacional e internacional. La segunda, cine de ficción y no ficción como recursos didácticos para la enseñanza de la historia. La tercera, el cine para el desarrollo de la conciencia crítica y ciudadana para la enseñanza de la historia

a. Cine y educación a nivel nacional e internacional

Las posibilidades educativas del cine en la escuela en España ya se vieron reflejadas en el curso 1912-1913 como “modernos métodos pedagógicos” por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que promulgó una Real Orden al respecto (Lara, Ruíz y Tarín, 2019). Lo que parecía ser un preludio de la incorporación del cine en la escuela como una nueva pedagogía más no avanzó lo esperado a lo largo del siglo. Así se refleja en el libro publicado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España en marzo de 2019 titulado *Cine y Educación. Documento Marco* (Lara et al. 2019). Su objetivo es implicar a las autoridades estatales, autonómicas y locales para lograr que se implanten planes educativos referidos a la enseñanza audiovisual y su desarrollo, es decir,

lograr el Plan de Alfabetización Audiovisual en España. En palabras textuales de Lara et al.:

Se pondría fin a una profunda carencia de nuestro sistema educativo, especialmente gravosa insistimos- cuando los escolares españoles, como los de todos los países de nuestro entorno, se hallan familiarizados casi desde su nacimiento con estímulos audiovisuales que les llegan incesantemente. Y también así se atendería a múltiples requerimientos de la Unión Europea para que la Alfabetización Audiovisual sea un hecho, de una vez por todas, en el sistema educativo español (2019, p. 35).

Los resultados y conclusiones que el mencionado Documento Marco presenta en relación a la exploración de la legislación educativa española actual en materia de cine demuestran que la presencia del cine y lo audiovisual es todavía difusa, inconcreta e irregular en lo que concierne a los distintos niveles educativos y a su aparición terminológica (2019). Siguen con la misma denuncia realizada años atrás por expertos en varias publicaciones y con propuestas de despliegue e implementación de la competencia mediática para la Educación Primaria y Secundaria (Ambrós, 2014; Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011; Ferrés, 2006; Tamara, 2019), dentro de la que se halla la alfabetización cinematográfica. Por si fuera poco, durante estas dos últimas décadas, los gobiernos se han mostrado cada vez más reticentes a la hora de regular la enseñanza y aprendizaje de los medios en la educación y favorecer la educación mediática desde la educación formal (Ambrós y Breu, 2011; Buckingham, 2007).

A todo lo dicho anteriormente se suma otro factor más: la persistencia en la falta de formación del profesorado en alfabetización audiovisual (dentro de la cual está la cinematográfica). Ni en los planes de estudio de la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, ni en los del Máster de Secundaria, existe alguna asignatura obligatoria sobre alfabetización audiovisual y mucho menos, sobre su aplicación didáctica dentro del aula (Ambrós y Breu, 2011). El voluntarismo y el sentido común sigue siendo la fuerza que ha llevado a muchos maestros y profesores a (auto)formarse porque perciben que les será útil para sus clases. La mayoría de maestros y docentes, de historia o no, no saben mirar un filme y existe un gran desconocimiento o suposición errónea sobre la inclusión del cine y el medio audiovisual en los programas educativos. Según el informe de Pérez-Tornero y Portolés (2019), un 83% de los profesores consideran que la alfabetización cinematográfica o la audiovisual no son contenidos que aparecen en el currículo escolar.

A nivel internacional, el reconocimiento del cine e inclusión en la educación formal, así como también por otras instituciones vinculadas a los gobiernos, ofrece otra panorámica. Como no podía ser de otra forma, Francia fue pionera en la educación cinematográfica y educación mediática¹ en los años 20 con la creación de clubs de cine. Otros países como Reino Unido, Alemania, Bélgica, Rusia, Canadá, Australia y Estados Unidos impulsaron,

¹ Según la Comisión Europea, la educación mediática se refiere a diferentes medios (radiodifusión, radio, prensa), diferentes canales de distribución (tradicional, internet, redes sociales) y aborda las necesidades de todas las edades. La educación mediática también es una herramienta que empodera a los ciudadanos, así como también crea conciencia y ayuda a contrarrestar los efectos de las campañas de desinformación y la difusión de noticias falsas a través de los medios digitales. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/media-literacy>.

lideraron y consolidaron la alfabetización cinematográfica (Fedorov, 2011). Actualmente son más los países que apuestan por la educación mediática y dentro de ella, por el cine, como es el caso de Brasil, la República Checa, Noruega y Suiza. Algunos incluso con asignaturas obligatorias específicas en los programas escolares, como en Hungría, que fue la pionera. En otros países la alfabetización cinematográfica se trabaja desde asignaturas troncales del currículum (Canadá, Australia, Alemania, Francia...). Coexisten diversas fórmulas que no siempre pasan por tener una asignatura obligatoria, sino que puede ser como una asignatura opcional, como en Austria o una parte de Bélgica. O incluso en el caso de Dinamarca, que no cuentan con un plan nacional concreto para el tema, tienen el instituto danés de cine (*Det Danske Filminstitut*) que impulsa muchísimas actividades y aglutina la formación y talleres que ofrecen sobre cine a nivel informal.

En el Reino Unido, el *British Film Institute* (BFI)² ha realizado muchos esfuerzos por desarrollar una definición de la alfabetización cinematográfica a través de diversas publicaciones y es un gran referente europeo. Lleva años elaborando materiales para facilitar la integración del cine en el currículum. Uno de los estudios más relevantes es el titulado *European Framework for Film Education* (2015), en el que daba respuesta a un estudio previo realizado sobre cuál era la situación de la alfabetización cinematográfica en Europa realizado en 2012 a 30 países (*Screening Literacy Executive Summary*). El documento marco define la estrategia europea para la integración curricular de la educación cinematográfica que deberíamos seguir. Está organizado a partir de tres dimensiones clave que nombran como “*the three Cs’ on film literacy*” (2013, p. 7): la creativa, la crítica y la cultural que se desarrollarán a través de distintos procesos, prácticas y participación en la cultura fílmica. Además, en 2018, el BFI colaboró con el nacimiento de la única revista dedicada a la alfabetización cinematográfica para profesores y el resto de agentes implicados. Se titula *Film Educational Journal*³ y es de acceso abierto.

Tanto la UNESCO como la Comisión Europea han defendido la educación mediática (para ver la situación actual en Europa se recomienda la consulta del documento *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*, 2016) y la alfabetización cinematográfica (conocida como *film literacy* o *screen literacy*). Llevan tiempo promoviendo varios programas, estudios y sugerencias a los gobiernos para preservar la herencia cultural del cine y fomentar la creación de audiencias. La Comisión Europea (2011) define la alfabetización cinematográfica en relación a todas las posibles competencias del medio fílmico: entretenimiento, conciencia, curiosidad, capacidad crítica, contenido, lenguaje audiovisual y producción y lideró el programa *FilmEd-Showing films* (Pérez-Tornero, 2015) y en 2015-2016 el *European Film Club pilots* para activar y potenciar los cine clubes. En España también se llevó a cabo, igual que en Rumanía y Chipre, y siguió en 2017-2018. Con la irrupción de las tecnologías e Internet, en 2011, Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung de la UNESCO publicaron el currículum para profesores sobre alfabetización mediática e informacional (AMI). Añadió el aspecto informacional puesto que considera esencial el tratamiento de la información como punto clave.

2 Más información: <https://www.bfi.org.uk/>

3 Más información: <https://www.ucl-ioe-press.com/journals/fej/>

Volviendo al contexto español, los datos presentados (Pérez Tornero y Portolés, 2019) muestran que la alfabetización cinematográfica todavía no es una realidad. Sin embargo, en este aparente fundido en negro han ido surgiendo algunas iniciativas promovidas por los gobiernos de algunas comunidades autónomas para organizar de forma complementaria programas de formación sobre la alfabetización cinematográfica. A modo de ejemplo, durante el período que nos concierne 1995-2020, citaremos el proyecto “Aula de Cine”, programa educativo propuesto por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, liderado por el coordinador Alberto Olivar, con la colaboración del IES Pirámide y de la Fundación Anselmo Pie Sopena. Destinado a los alumnos de infantil y primaria de la provincia de Huesca, pretendía fomentar y apoyar el uso didáctico del cine como parte de la educación para el ocio y los intereses de los jóvenes. Por desgracia, el programa duró desde 2003 hasta 2012. Se puede consultar el material publicado en la web que sigue activa la cual es muy recomendable para primaria⁴.

La otra iniciativa es el proyecto “Cine en Curso”, nacido en 2005 en Cataluña y que en 15 años se ha extendido a Euskadi, Galicia, Madrid, Chile y Alemania. Es un programa de pedagogía del cine en las escuelas e institutos que cuenta con muchos apoyos institucionales y está liderado por la organización A Bao A Qu. Sus dos objetivos son: 1) propiciar el descubrimiento por parte de niños y jóvenes del cine entendido como arte, creación y cultura; y 2) desarrollar las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica en el contexto educativo⁵. Una evidencia más de que es posible aprender con y a través del cine en la escuela.

Desde la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia se creó “EspaiCinema⁶” en el curso 2009-2010, un proyecto de innovación educativa que pretende desarrollar estrategias para aprovechar el impacto del cine en las aulas. La participación es tanto del profesorado de la facultad como también del alumnado. Además, reflexionan sobre la formación que los medios audiovisuales ejercen sobre nuestra percepción de la realidad. Comparten materiales didácticos sobre el cine y su pedagogía para ser trabajo en las aulas.

Se cierra este apartado con “Drac Màgic⁷”, cooperativa de iniciativa social fundada en 1971 dedicada fundamentalmente al estudio y a la divulgación de la cultura audiovisual y a su utilización en la educación a lo largo de más de casi 50 años. Ofrece propuestas de formación para institutos y entidades, proyectos compartidos y recursos en línea y colaboraciones en distintos medios. Su gran labor es ampliamente reconocida en ámbitos diversos.

De esta forma, se aprecia que, en los últimos 25 años, la investigación centrada en el análisis del cine y la educación ha avanzado notablemente, dejando evidenciado, por una parte, la preocupación y el interés sobre el tema, y por la otra, la necesidad de seguir avanzando en la alfabetización cinematográfica en las aulas de educación primaria y secundaria.

4 <https://auladecine.es> y <https://materialesparatuclase.blogspot.com/search?q=Aula+de+cine>

5 Más información: <https://www.cinemaencurs.org/es>

6 Más información: <https://www.uv.es/cinemaq>

7 Más información: <https://www.dracmagic.cat/>

b. Cine de ficción y no ficción como recursos didácticos para la enseñanza de la historia.

Desde el inicio del cine fueron cultivándose dos géneros cinematográficos distintos que a lo largo de estos veinticinco años han estado muy vinculados con la historia en tanto que disciplina de conocimiento y materia escolar. Por un lado, el filme de no ficción (1895), representado por los hermanos Lumière con voluntad de registrar fragmentos de la realidad al natural, sin montaje, en un único plano, de forma más precisa que la pintura y con más fuerza que la fotografía. Por el otro, el de ficción (1896), que surgió por error con Meliès.

Los dos “géneros poseen la condición de fuente histórica. El filme de no-ficción se comporta como una fuente primaria” y el de ficción como secundaria (Valero, 2008, p. 174). Sin embargo, según Caparrós, Crusells y Sánchez (2016) el filme de no ficción y el de ficción son dos ejes del mismo lenguaje que tiene como objetivo recuperar la realidad. Pueden ser utilizados para la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Al hablar de la no ficción audiovisual, el documental, nos referimos a “la representación con imágenes y sonidos de un aspecto de la realidad mediante una retórica factual reconocible, siendo dicha representación indexada por el productor como cierta y verdadera e interpretada por el receptor como una aserción sobre el mundo real” (Mínguez, 2014, p. 133).

Para hacer un buen uso didáctico del documental en la clase de historia es fundamental realizar previamente un acercamiento a su historia y su naturaleza (aspectos teóricos y metodológicos). Para el primer punto, el acercamiento histórico, estas publicaciones españolas han sido referentes a lo largo del periodo estudiado (1995-2020): García-Fernández (1998), Caparrós, Crusells y Mambona (2010), Breu (2010 y 2015). De forma más concreta sobre el franquismo, destacan las obras de Rodríguez-Martínez (1999 y 2008) o la de Tranche y Sánchez-Biosca (2000).

Sobre la naturaleza del documental cabe destacar la importancia de conocer tanto sus aspectos teóricos y metodológicos, como también las formas en cómo se capta y representa la realidad. Pudiera parecer que el cine de no ficción no debería implicarse con una postura determinada sobre los sucesos históricos. Pero no se puede olvidar que los cineastas documentalistas trabajan sobre un material disperso y variado de datos de muchos tipos. Al final, acaban mostrando un punto de vista concreto sobre la cuestión trabajada, y todo punto de vista es siempre subjetivo. Además, por obvio que parezca, las imágenes nunca son la realidad, sino que son una ilusión de la realidad que, inevitablemente, es sometida a la subjetividad del director a través del montaje junto con la selección de imágenes y la banda sonora. Nada se deja al azar y la misión del historiador es saberlo interpretar como una versión más del hecho que narra (Breu, 2010; Martínez-Gil, 2013).

Desde la última década del siglo pasado el documental ha sufrido una transformación inesperada, puesto que su esencia ya no consiste solo en estar presente, en filmar y presentar una situación de la realidad, sino que también en dejar constancia y ceder la voz al público implicado para ofrecer un contraplano constante de los marginados de la actualidad televisiva. Es un espacio de reflexión, estudio, de construcción de nuevas

actitudes sociales y éticas (Breu, 2012; Valero, 2018). Ello tiene un gran valor formativo para la construcción de la conciencia histórica y ciudadana.

A parte del documental, el cine ficcional también es una herramienta poderosa para enseñar historia en clase, especialmente el denominado cine histórico. Mientras que la historia tardó mucho tiempo en descubrir al cine, éste la utilizó desde sus inicios. Sirva este ejemplo *Dreyfus consejo de guerra* (1899), la serie de cortos de Meliès de un minuto en los que va reconstruyendo eventos de la historia del caso Dreyfus, junto con muchas más creaciones de distintos países para recrear el pasado, representar hechos y personajes históricos.

Al hablar de cine de ficción para la enseñanza de la historia se parte de la definición de Mínguez (2014):

Modo de representación mediante imágenes y sonidos de un universo imaginario construido con una estructura textual narrativa que puede contener elementos de emoción y subjetividad, que es marcada por el productor del texto como representación de un universo no real y que es interpretada por el receptor como no asertiva (p. 133).

La aceptación y uso del cine para trabajar historia en clase es relativamente reciente en España puesto que empezó a la década de los 80. Gracias a las obras pioneras de Flores-Auñón (1982), Porter (1983), Pablos (1986), Monterde (1986) y Fernández-Sebastián (1989) se pusieron las bases para la didáctica de la historia a través del cine. Al cabo de unos años, Monterde, junto con Selva y Solà (2001) facilitaron ejemplos prácticos de diferentes estrategias para utilizar el cine histórico en las aulas a partir de una selección de películas. Al mismo tiempo, la metodología para utilizar el cine histórico se iba enriqueciendo con las investigaciones de los pioneros que se comentó ampliamente en el apartado anterior (véase apartado 3.1).

El cine histórico es un tipo de discurso o de reflexión sobre hechos que se dieron en el pasado, sobre sus causas y consecuencias. Según Martínez-Gil (2013, p. 362), el cine histórico “es todo aquel que es capaz de enseñarnos algo del pasado. Así podría ser útil la siguiente distinción: la historia como drama, la historia como marco y la historia como ensayo”, si bien se ha mimetizado en todos los géneros (Laborda, 2013) como por ejemplo el melodrama, el western, el de aventuras, etc.

En tanto que discurso, el cine histórico debe someterse a la interpretación y el análisis crítico, como cualquier otra fuente histórica de estudio. Cumple dos requisitos básicos para su uso didáctico en el contexto educativo: la maravilla y la especulación. Su capacidad de evocación de reconstrucciones filmicas que parecen reales y vivas gracias a la poderosa fuerza visual, se tiene que contrarrestar con actividades de reflexión y análisis sobre el conocimiento histórico por parte del alumnado. Se debe evitar el hecho de pensar que solo por leer novelas o ver películas históricas es suficiente para tener una idea fundamentada de una época pasada o una sociedad concreta (Breu, 2012; Fernández-Sebastián, 1989), ya que el cine histórico, por sí solo, no puede suplir el análisis científico del pasado. La historia escrita alude a documentos, sin embargo, la historia es mucho más que documentos escritos. El cine, *per se*, es un arte de síntesis y condensación (Ambrós y Breu, 2007).

El cine de ficción para la enseñanza de la historia española y mundial de las distintas épocas y sucesos cuenta con obras clásicas de sus máximos representantes. Desde la de Caparrós (1997a y b) hasta la de Valero (2018) son cuantiosas las obras que se diferencian o bien por los periodos históricos o bien por una temática concreta, todos ellos materiales de gran ayuda para los profesores puesto que orientan sobre el trabajo que puede llevarse a cabo en clase. En la Tabla 1 se mencionan las más relevantes de cine histórico españolas durante los últimos veinticinco años (adaptación y ampliación de Martínez-Gil, 2013).

Tabla 1

Obras en español que versan sobre el uso de cine con fines didácticos en los últimos veinticinco años (adaptación y ampliación de Martínez-Gil, 2013)

Cine histórico en general	Alberich, 2009; Heras y Cruz, 2009; Breu, 2012; García-Fernández, 1998; Hueso, 1998; Elena, 2002; Payán, 2004.
Prehistoria	Jardón, Pérez-Herrero y Soler., 2012; Lombo, 2019; Llagostera, 2012.
Edad Antigua	Lillo, 1997; España, 1997; Prieto, 2011
Edad Media	Alonso, Mastache y Alonso, 2007; Aceituno, 2013; Egea, Pernas y Arias, 2013
Edad Moderna	Santana y Santana, 2008
Edad Contemporánea	Caparrós, 1997a y b; 2007; Hueso, 1998; Gomáriz y Miralles, 2013; Valero, 2018.
Historia de España en general	Amo, 2004; Alba y Rubio, 2007; Payán, 2007; Navarrete, 2009; Valero, 2010
Historia de España: Guerra Civil y Franquismo	Amo e Ibáñez, 1996; Álvarez y Sala, 2000; Crusells, 2000, 2001 y 2006; García-Fernández, 1998; Pablo, 1998; Romero, 2002; Rodríguez-Martínez, 2008; Sánchez-Biosca 2006a y 2006b.

Fuente: elaboración propia

De las investigaciones anteriores analizadas que engloban el período 1995-2020 y referido al sintagma cine para la enseñanza de la historia, conviven diversas clasificaciones de los films relacionados con la historia que se organizan en dos extremos. Películas que no tienen ningún tipo de intenciones historicistas (pero que no impide que pueda hacerse en relación con el contexto social de su aparición), hasta el cine con voluntad histórica, en el que la ficción juega un papel menor. De las propuestas revisadas (Breu, 2012; Ferro, 1995; Rosenstone, 1997; Selva y Solà, 1999), la de Valero (2005) nos parece apropiada didácticamente para los docentes. Dentro del cine histórico de ficción según este último autor (p. 30) tendríamos:

- Reconstrucción histórica: Filmes basados en personajes y hechos documentados históricamente.

- Biografía histórica: Filmes que muestran la vida de individuos relevantes y la relación con su entorno.
- Película de época: El referente histórico es anecdótico, un pretexto sobre la base del cual se desarrolla el argumento.
- Ficción histórica: Filmes con un argumento inventado que posee una verdad histórica en su fondo.
- Películas sobre mitos.
- Películas etnográficas.
- Adaptaciones literarias y teatrales.

c. Cine para el desarrollo de la conciencia crítica y ciudadana para la enseñanza de la historia

Es de común acuerdo entre los investigadores la importancia que tienen el cine en la cultura universal de masas, siendo “uno de los principales agentes moderadores de mentalidades y un poderoso reflejo de unas determinadas maneras de vivir y de pensar” (Breu, 2010, p. 7).

Partiendo de que el cine se configura como un espejo de los valores de la sociedad que lo produce, contribuye, a su vez, a construir el sustento conceptual, ideológico y cultural básico para que los estudiantes configuren su personalidad colectiva y dibujen sus estereotipos referenciales (Martínez-Salanova, 2002). De esta forma, el cine puede actuar como un elemento formativo de primer orden, ayudando a reflexionar en las aulas sobre el sentido de la sociedad, sobre sus valores de referencia y sobre los derechos y los deberes de los ciudadanos (Díaz-Martín, 2015; Guichot-Reina, 2017; Méndez, 2001; Sedeño, 2011; Vega, 2002). Este último se perfila como uno de los aspectos más sensibles por lo que se refiere a la relación entre el cine y la historia, especialmente cuando se analiza el papel atribuido al cine de ficción y no ficción como constructor de identidades personales y colectivas, además de constructor de estereotipos (Amador, 2002; Villegas, 1991).

Según García-Raffi y Jardón (2018), la escuela, y más concretamente, los profesores de historia, deben estar atentos a la hora de tratar lo que denominan los dos polos del cine: “formador y deformador” de nuestra personalidad y de nuestra sociedad. En opinión de los autores, resulta imprescindible analizar en profundidad las identidades y los estereotipos que se construyen en el cine, fomentando actitudes de lectura crítica en los estudiantes para así ejercer una ciudadanía responsable. Según Díaz-Matarranz, Santiesteban y Cascajero (2013), resulta esencial realizar un análisis crítico y contextualizarlo históricamente en las aulas para que se rompan visiones tendenciosas que conlleven a aprendizajes parciales y maniqueos, empoderando a los estudiantes de elementos de juicio crítico frente a las múltiples pantallas a las que están expuestos (Martínez-Salanova, 2002; White, 1987).

Por su parte, Nordgren (2016) avanza en esa dirección y teoriza sobre el uso público de la historia y propone un marco para analizarlo mediante los actos comunicativos del habla

de Austin (1962) en los que los participantes median entre la conciencia histórica y la conciencia cultural con el fin de orientarse en la vida. Su propuesta, en relación a la memoria colectiva y herencia, amplía fronteras porque pone en primer plano la comunicación y la actualidad, en aprender sobre cómo la historia (*historical culture*) afecta a la forma como las personas se comunican e interpretan el mundo a sí mismas, con los otros. En realidad, está en consonancia con la perspectiva educativa del uso de la historia en la escuela, puesto que defiende que debería ser un objetivo más dentro de los principios educativos que ya existen desde antaño (contenidos y pensamiento histórico).

Otro de los ejes de interés advertido es el análisis de las relaciones que se establecen entre el cine y la memoria, concretamente el uso del cine como constructor de identidades colectivas e imaginarios a través de la recuperación de la memoria histórica y su tratamiento en las aulas (Caparrós et al. 2010; Caparrós et al. 2016; Díaz-Martín, 2015). En este sentido, la relaciones entre el cine y la memoria se analiza en varias direcciones: como pauta para la construcción de identidades sociales y políticas; como forma de recordar e interpretar acontecimientos o personajes; y como política de reparación ante violaciones de los derechos humanos (Lusnich y Morettín, 2020; Manzano, 2020).

Relacionado con lo anterior, surge una línea de propuestas cada vez más potente en el período 1995-2020 que presenta el cine como un recurso para construir la conciencia crítica y fomentar valores democráticos en los estudiantes. El cine es un potente generador de modelos (buenos y malos) referidos a valores e ideologías, así como también a pautas actitudinales (Amador, 2002; Martínez-Salanova, 2002; Sedeño, 2011; Villegas, 1991). Ante esto resulta esencial la alfabetización cinematográfica en las aulas como instrumento que permita una educación en valores que desarrolle una actitud crítica en torno al cine y a la información que se recibe de los medios. Muchos han sido los esfuerzos en esa línea, destacamos los trabajos de Iturriaga (2013) sobre el tratamiento del terrorismo en las aulas con el empleo de cinematografía.

3.3 Cine, Historia y Aula: primer plano

El cine tardó bastante tiempo a ser aceptado en las aulas escolares de historia, como se mencionó en el apartado anterior, a pesar de que es fundamental para comprender los cambios sociales e históricos del último siglo. Según Díaz-Matarranz et al. (2013), una de las causas podría ser la carencia de reconocimiento inicial de su valor por parte de los historiadores y docentes. La otra tiene que ver con la falta de formación por lo que se refiere al lenguaje audiovisual por parte de los docentes y a las dificultades técnicas que había hasta hace poco, aspectos que coinciden con el análisis del estado de la cuestión de Pérez-Tornero y Portolés (2019). En palabras de Sánchez-Biosca:

El cine es un discurso específico, con sus leyes, sus códigos y sus valores significantes diferentes de los demás, si bien no ajeno ni independiente de ellos. Esto le otorga su valor y su dificultad de aproximación, pues requiere una competencia particular de análisis (2006b, p. 13).

Gracias a las publicaciones mencionadas en el apartado anterior sobre el uso del cine histórico y documental como recurso didáctico y al interés suscitado por la innovación

pedagógica para mejorar la motivación e implicación del alumnado en el marco competencial de los programas educativos, en este apartado se abordarán propuestas y recomendaciones didácticas elaboradas en el período analizado (1995-2020) para introducir y profundizar el uso del cine de ficción y no ficción dentro en el aula, con el fin de aprender y enseñar historia de forma competencial.

A lo largo de estos veinticinco años ha habido diferentes tendencias metodológicas educativas que no siempre han convivido con el binomio cine e historia por los motivos que se han ido exponiendo anteriormente. Desde las clases más expositivas en las que el docente tiene todo el protagonismo, hasta las webquests y el trabajo por proyectos (con sus múltiples opciones y multidisciplinariedad) en los que los discentes trabajan de forma autónoma con la tecnología junto con la guía del experto, existe un amplio abanico de posibilidades y opciones para incluir el cine histórico y el documental en el aula. Sin embargo, parece ser que ha habido preferencia por una metodología en concreto. Según Acosta (2015, p. 50): “El uso que se hace del cine de contenido histórico suele limitarse al de fuente de información bajo el paraguas de una metodología didáctica expositiva”, a lo que se añadiría, de la recepción del filme o documental histórico.

Para ampliar el abanico de posibilidades, a continuación, se describen los aspectos metodológicos más relevantes para introducir el visionado del cine en las clases de historia fruto de las reflexiones de los expertos siguientes: Acosta, 2015; Amar-Rodríguez, 2003; Ambrós y Breu, 2007; Elena, 2002; Heras y Cruz, 2009; Huerta, Alonso y Ramon, 2019; Ibars y López-Soriano, 2006; Payán, 2004; Sánchez Noriega, 1996.

La mayoría de los materiales didácticos elaborados desde 1995 en adelante para cine e historia están pensados para el docente, ofreciendo un muestrario de información y actividades para que pueda adaptarlas y contextualizarlas en su aula según sus objetivos y necesidades. Dentro de las informaciones que se le facilitan siempre acostumbra a haber la ficha técnico-artística de la película, una introducción y contextualización del filme, de su creación y finalidad. A continuación, una sinopsis para enmarcar la trama, un conjunto de actividades y ejercicios para incidir en la comprensión del filme desde el punto de vista de la ciencia histórica (personajes, acontecimientos, espacio, tiempo, etc.). Dentro de las actividades se incluyen aquellas relacionadas con la observación e identificación de aspectos técnicos y artísticos del cine, del lenguaje cinematográfico a partir de recursos utilizados en el filme para el análisis y comentario o bien de algunas secuencias o de la película entera. Con ello se amplía la alfabetización audiovisual, y es fundamental incluir siempre este tipo de actividades. De forma complementaria, se incluye o sugiere la lectura de textos divulgativos, históricos adaptados o periodísticos que aporten datos de interés sobre el tema trabajado para complementarlo.

El tema de si la película se debe visionar entera o no, o si es mejor trabajar a partir de secuencias elegidas por el docente es susceptible de opiniones diversas entre los expertos. A no ser que se pueda llevar a cabo un cinefórum, que en algún momento de la escolarización obligatoria sería muy recomendable, conviven distintos criterios. Por nuestra experiencia con el tema (Ambrós y Breu, 2007), se recomienda trabajar secuencias concretas acorde a los objetivos previos para ajustarlo mejor a la duración de las clases. Con toda la información previa, el docente podrá readaptar los materiales, la secuencia y

la metodología a su contexto concreto. Otro aspecto a tener en cuenta es la revisión del buen funcionamiento del material tecnológico para el visionado del filme, si fuera necesario.

A la hora de trabajar con el cine en el aula es sumamente importante tener en cuenta que debe responder a una doble perspectiva complementaria: como objeto de estudio en sí mismo y como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la historia y ciencias sociales. El uso más común del cine en las clases de historia todavía es el visionado como recurso didáctico para ilustrar, motivar, complementar un determinado tema (Acosta, 2015; Breu, 2012). Sin embargo, también se debe reflexionar sobre cómo se presenta en la pantalla la narración de unos hechos concretos, los aspectos técnicos para mejorar la alfabetización audiovisual que, como se comentó, todavía está ausente en los programas educativos. De esta forma es mucho más fácil tomar conciencia del punto de vista ideológico y cultural del creador, la productora, etc. con el fin de analizar el tema y llevar a cabo una reflexión crítica con la ayuda del profesor experto en la materia.

Las imágenes nos cautivan desde la emoción, por eso es fundamental no rendirse a ello, sino complementar su lectura con la educación de la mirada (alfabetización audiovisual y educación mediática). El cine es un mediador entre la ciudadanía y la sociedad. El educador de cine debe tener presente que el material que analiza, aunque sea de gran valor, es fruto de una manipulación siempre inherente a la selección de planos efectuados y al montaje (García-Raffi y Jardón, 2018).

Los avances tecnológicos durante el periodo analizado han contribuido a incrementar el visionado de películas y documentales en las aulas, en general, y también en la de historia. Si antes era complicado y costoso encontrar la película y contar con el aparato para reproducirla en clase, ahora es relativamente fácil y económico con los nuevos artefactos digitales (López-Rodríguez y Arias, 2013; Trujillo, 2014). Esta mejora de la tecnología ha facilitado la creación y difusión de propuestas didácticas sobre cine e historia para el profesorado y comunidad educativa, principalmente de educación secundaria y bachillerato. Para cerrar este apartado, se mencionan tres páginas web de tres profesionales expertos en cine e historia, reconocidos tanto por su labor docente como de investigación. Los tres lideran la dirección de tres páginas web de acceso gratuito y todas contienen un apartado concreto sobre cine, historia y ciencias sociales.

- *La historia tratada en el cine* de Enrique Martínez-Salanova (primaria, secundaria y bachillerato). <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/historiatemas.htm>
- *Cinescola de Ramon Breu* (primaria, secundaria y bachillerato, en catalán). <http://cinescola.info/>
- *CineHistoria* de Tomás Valero (dedicada a alumnos de secundaria, bachillerato y universitarios). <https://cinehistoria.com/portfolio/la-historia-a-traves-del-cine-unidades-didacticas-de-pelicula/>

4. Reflexiones finales y retos de futuro

4.1. Principales aportaciones de la revisión realizada (1995-2020)

La humanidad siempre ha tenido, y continúa teniendo, un deseo insaciable de escuchar, ver, leer, contemplar, relatar y reescribir historias del pasado, presente y futuro. El cine es la vida en rollos, siguiendo la metáfora de Mc Luhan (1964). Es una forma de pensamiento arraigada en las contradicciones culturales de la sociedad contemporánea. Profundizar en el estudio del cine como reflejo de las mentalidades de las sociedades representa una ciencia muy dinámica, en constante evolución y desarrollo metodológico. Fruto de estas reflexiones y del análisis realizado en cada una de las categorías, las conclusiones se perfilan en las siguientes líneas:

Las investigaciones sobre historia y cine, la primera categoría, realizadas en el período que nos ocupa, coinciden al concluir que las relaciones de interdependencia entre el cine y la historia han evolucionado de manera constante a lo largo de los años (Caparrós et al. 2010; Ferro, 1991; Rosenstone, 1997 y 2014; Sorlin, 1991). Superados los debates iniciales que ponían en duda la idoneidad del cine como instrumento para el análisis histórico, las investigaciones apuntaron al papel del celuloide como documento que facilita el contra-análisis de la sociedad (Ferro, 1991) y como agente histórico de primer orden (Sedeño, 2011; Villegas, 2011).

Partiendo de dichos estudios se consolida el papel del cine como fuente histórica esencial para el análisis del pasado y también para la comprensión del presente que lo genera. Se incide en que el cine, como documento histórico, no procura una visión exacta de la historia, sino que presenta una interpretación que hay que enseñar a captar y analizar. Por ello, se insiste en la necesidad de incorporar su tratamiento didáctico en las aulas escolares. De esta manera, el cine ayuda a comprender el pasado cuando consigue plasmar en la cinta las “costuras de una sociedad determinada” (Díaz-Martín, 2015, p. 27).

Si los creadores de las producciones audiovisuales son capaces de captar los matices de épocas pasadas, el cine se puede convertir en un excelente instrumento para comprender, analizar e interpretar la historia (Crusells, 2006). A su vez, también permite perfilar los preceptos o condicionantes que le procuran esas interpretaciones y que ayudan a dibujar los estereotipos sociales y culturales que existen en la actualidad y que condicionan las interpretaciones realizadas (Short, 1981).

Desde un punto de vista educativo, las interrelaciones entre la historia y el cine han sido múltiples a partir del momento en que se consideró un documento más que nos habla del pasado y contiene información igual que otras fuentes primarias y secundarias (Breu, 2010; Díaz-Matarranz et al. 2013; Valero 2008). Sin embargo, a pesar de las reconocidas virtudes educativas que ofrece el cine para trabajar la historia, y otro cualquier tipo de contenido, su incorporación dentro de los programas educativos oficiales a nivel nacional e internacional es irregular en el siglo XXI, pese a los esfuerzos y acciones llevadas a cabo por la Unión y Comisión Europea (2011, 2015) y la UNESCO con la AMI (2011).

En España, el uso del cine histórico y documental como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación formal se ha ido incrementando paulatinamente en los últimos tiempos gracias a las publicaciones de los expertos sobre las bases para la didáctica de la historia con el cine (Flores-Auñón 1982; Monterde, 1986; Pablos 1986). Sin embargo, no está ni mucho menos consolidado debido a que depende

de dos variables que lo condicionan. Por un lado, la falta de una materia obligatoria de educación mediática en los programas oficiales dentro de los que se debería incluir la alfabetización cinematográfica (Pérez Tornero y Portolés, 2019). Por otro lado, la ausencia de las competencias relacionadas con la educación mediática e informacional dentro de la formación inicial y permanente del profesorado (Ambrós y Breu, 2011).

El cine, igual como lo hacen otras artes como la literatura o las artes plásticas, nos ayuda a comprender el espíritu del tiempo en que vivimos. Kracauer (1985) defendía que el cine siempre revela la vida interior de un pueblo, de una sociedad, decía que el cine es la historia oculta de cada época. El cine favorece el desarrollo de la conciencia crítica y ciudadana para la enseñanza de la historia a través de la reflexión y cuestionamiento de lo que muestra (Díaz-Martín, 2015; Guichot-Reina, 2017; Méndez, 2001; Sedeño, 2011; Vega, 2002). Para ello, el análisis de las identidades, de los estereotipos, de los valores democráticos, de la memoria histórica, etc. que aparecen en la pantalla ofrecen excelentes escenarios para la aplicación de una metodología didáctica crítica que procure la participación, el análisis y reflexión en los estudiantes.

Otro aspecto clave para el uso del cine histórico y documental de forma eficaz y competencial en el aula viene condicionado por su metodología, categoría que se relacionó con el primer plano. La falta de formación a los docentes genera dudas e incertidumbres para utilizarlo en clase y ha habido una tendencia a seguir con las clases expositivas (Acosta, 2015). Por ello, deben conocer las distintas posibilidades didácticas para llevarlo a cabo persiguiendo un doble fin. Primero, trabajar los contenidos históricos y de conciencia crítica que considere oportunos que favorezcan el aprendizaje significativo, activo, multidisciplinar y competencial (Breu, 2010; Díaz-Matarranz et al. 2013; Heras y Cruz, 2009); segundo, facilitando herramientas para descodificar el mensaje audiovisual a través del cual se narran contenidos, identidades, valores, etc. puesto que pese a su apariencia de realidad no está exento de manipulaciones, igual que cualquier otra fuente histórica (García-Raffi y Jardón, 2018; Sánchez-Biosca, 2006a y b).

De esta manera, a modo de síntesis final concluimos que la investigación ha coincidido a señalar la unánime reivindicación del cine como una fuente histórica de primer orden, convirtiéndose en un instrumento de análisis e interpretación del pasado. Además, también se advierte que, con una didáctica adecuada, es un recurso que fomenta el análisis crítico y empático en los estudiantes. Por todo ello, a raíz de los estudios analizados en este trabajo, se advierte la necesidad de fomentar la educación mediática y la alfabetización cinematográfica en las aulas de forma regular y secuenciada.

4.2. Retos de futuro

El cine, a través de la pantalla, mantiene el pulso de la historia de la humanidad. Desde un punto de vista comunicativo y educativo, el cine es una narrativa muy potente que sirve de amplificador del uso de la historia presente, pasada y futura. En palabras de Nordgren (2016): “We all need history to communicate. Historical references turn up in advertisements, in political discourse, and at the cinema [...] Buildings, statues, street names, and memorial sites render the use of history tangible in the public sphere” (p. 479). Para los didactas y profesores de historia, el análisis del papel de los narradores y narrativas dentro de las diferentes culturas históricas (*historical cultures*) se convierte en un objeto de estudio imprescindible. En el mundo globalizado y multicultural en el que vivimos es necesario desarrollar competencias vinculadas al uso de la historia en las escuelas, puesto que, con ello, la enseñanza de la historia se abre a más voces y los alumnos necesitan herramientas para poder analizar los distintos usos de la historia que les rodean (Nordgren y Johansson, 2015). El conocimiento histórico llevado a las aulas permite el desarrollo de capacidades cognitivas de primer orden, como son la selección, clasificación, análisis, reflexión e interpretación de fuentes de diferente naturaleza (Fuentes, Sabido y Albert, 2019). El audiovisual, en general, y el cine en particular, sin duda alguna, es una excelente herramienta para ello, propiciando el análisis del pasado y la construcción de una conciencia ciudadana crítica partiendo del análisis de las narrativas como una fuente histórica más.

Un reto pendiente consiste en acabar de asentar las bases metodológicas y didácticas del uso del cine para aprender y enseñar historia, en su sentido más amplio, en los distintos niveles educativos atendiendo a su doble naturaleza: como objeto de estudio y como recurso didáctico. Ante este aspecto caben dos consideraciones. Las investigaciones analizadas nos indican en primer lugar que, el cine tiene que formar parte de los contenidos obligatorios de los programas educativos y sus competencias clave desde la primaria hasta el bachillerato como sucede en algunos países de Europa. La segunda, la formación inicial y permanente del profesorado debe incorporar la alfabetización mediática e informacional (Wilson et al. 2011) en sus contenidos obligatorios y competencias. Tal y como se ha desprendido de la revisión realizada, gracias al voluntarismo de muchos profesores se ha avanzado, pero es totalmente insuficiente porque no garantiza el principio de equidad. Es responsabilidad de los gobiernos liderar, de una vez por todas, la inclusión de la alfabetización audiovisual y mediática en los currículums. Si esto no sucede, a pesar de la buena intención y el esfuerzo de historiadores y profesores de historia para trabajar con el cine en clase, la ciudadanía seguirá siendo analfabeta y sin recursos para el análisis crítico de los productos audiovisuales que recibe. Como afirmó Ferro (1991, p. 4) “descubrir la ideología de un film es un ejercicio histórico”. Aprender las claves para ser consciente de ello debería ser una de las finalidades de las sociedades democráticas y, por ende, de la construcción de la conciencia histórica.

Otro de los retos pendientes es incorporar al estudiante como activo y gran protagonista de las narrativas audiovisuales. En este sentido, la tecnología permite amplificar dicho papel de narradores y narrativas históricas. Con la aparición de la *World Wide Web* y la proliferación de dispositivos móviles se han transformado totalmente las prácticas comunicativas de recepción-consumo y producción de contenidos e informaciones. Según

Jenkins (2008), vivimos en una cultura participativa, en la que el contenido audiovisual y mediático ya no es cerrado, ni unidireccional, sino que es abierto, compartido, flexible. Fluye a través de una tecnología de distribución y se transforma gracias a la participación activa de otros usuarios que intervienen sobre estos mismos contenidos en plataformas distintas (es lo que Scolari 2016 define como *transmedia*). Ello está afectando y transformando la producción de materiales históricos audiovisuales tanto desde el punto de vista de los historiadores, como de los cineastas y profesores (Montero y Paz, 2012 y 2013).

Así pues, otro de los retos que planteamos para consolidar el uso de cine e historia en clase es la introducción de la producción audiovisual de cine histórico de ficción y no ficción para complementar la recepción de filmes. Todos los modelos y propuestas presentadas parten del uso del cine desde un punto de vista de receptores. A partir de ahí, se puede invitar a los alumnos a que realicen ejercicios breves de producción cinematográfica para exponer, rebatir, complementar, etc. las ideas del filme u otras fuentes históricas que trabajaron. De esta forma amplían sus conocimientos sobre lo audiovisual, como también sobre el contenido histórico concreto consultando distintas fuentes documentales y potenciando actitudes empáticas. Según el nivel educativo, también se pueden plantear ejercicios de producción audiovisual por grupos que, a partir de un contenido histórico concreto, se desarrolle desde distintos puntos de vista siguiendo el método hipotético deductivo del investigador.

Antes de cerrar la pantalla y a modo de colofón, unas palabras de Clarembeaux (2010):

Si el cine es un arte, es sobre todo el arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar [...] Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan (2010, p. 27).

Bibliografía

- Aceituno, D. (2013). El cine de no ficción como lectura crítica de la Historia y su utilización en la enseñanza. El caso de la Transición a la democracia en Chile. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (pp. 527-537). Alcalá de Henares: UAP Publicaciones.
- Acosta-Jiménez, W. A. (2018). El Cine como objeto de estudio de la Historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Revista Folios*, 47, 51-68.
- Acosta, L. M. (2015). Role playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 48-56.
- Amador, P. (2002). El cine desde la mirada del historiador. En G. Camarero (ed.), *La mirada que habla (cine e ideologías)* (pp. 23-25). Madrid: Akal.
- Amar-Rodríguez, V. M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Amo, A. del e Ibáñez, M. L. (1996). *Catálogo general del cine de la guerra civil*. Madrid: Cátedra y Filmoteca Española.
- Amo, A. del (2004). *Apuntes sobre relaciones entre el cine y la Historia. El caso español*. Salamanca: Junta de Castilla y León.

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. (2014). Developing the Audiovisual Competence in the new Catalan educational programme. En J. M. Pérez Tornero, S. Tejedor y S. Giraldo (coords.), *Media Literacy and Intercultural Dialogue. Strategies, Debates and Good Practices* (pp. 6-20). Madrid: Sehen.
- Alba, R. y Rubio, R. (2007). *La historia de España a través del cine*. Madrid: Polifemo.
- Alberich, E. (2009). *Películas clave del cine histórico*. Barcelona: Robinbook.
- Alonso, J., Mastache, E. y Alonso, J. (2007). *La Edad Media en el Cine*. Madrid: T&B Editores.
- Álvarez, R. y Sala, R. (2000). *El cine en la zona nacional 1936-1939*. Bilbao: Mensajero.
- Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica: orígenes, actualidad y perspectivas. *Escuela de Historia. Revista Digital*, 4, 135-152.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Buckingham, D. (2007). *Media Education: literacy and contemporary culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore*. Barcelona: Graó.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. Diez propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Breu, R. (2015). *Tractar la memòria a l'aula a través del cinema*. Barcelona: Departament d'Afers i Relacions Institucionals i Exteriors i Transparència.
- British Film Institute (2013). *Screening Literacy: executive summary*. Londres: Film British Institute. Recuperado de <http://www.koalicjafilmowa.pl/admin/reports/Screening%20Literacy%20Executive%20Summary.pdf>
- British Film Institute (2016). *A framework for film education in Europe*. London: Film British Institute. Recuperado de <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Caparrós, J. M. (1997a). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Caparrós, J. M. (1997b). Relaciones historia y cine en el contexto español. En Yraola, A. (coord.), *Historia contemporánea de España y cine* (pp. 11-26). Madrid: UAM.

- Caparrós, J. M. (2007). Enseñar historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, 1, 25-35. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ensear-la-historia-contempornea-a-travs-del-cine-de-ficcin-0/>
- Caparrós, J. M., Crusells, M. y Mamblona, R. (2010). *Cien documentales para explicar historia: De Flaherty a Michael Moore*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caparrós, J. M., Crusells, M. y Sánchez, F. (2016). *Memoria histórica y cine documental*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Clarembouaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35, 25-32. doi: [10.3916/C35-2010-02-02](https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02)
- Comisión Europea, (2011). *Call for Tender -No EAC/14/2011 to be awarded by open procedure: «Invitation to tender for a study on film literacy in Europe»*. BFI: European Commission. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520>
- Comisión Europea (2015). *Film literacy in Europe: Executive summary*. Recuperado de <https://goo.gl/dBASqA>
- Comisión Europea (2015). *European Film Club Pilots*. Recuperado de <http://www.creativeeuropeuk.eu/funded-projects/european-film-club-pilots>
- Crusells, M. (2000). *La Guerra Civil española: cine y propaganda*. Barcelona: Ariel.
- Crusells, M. (2001). *Las Brigadas Internacionales en la pantalla*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Crusells, M. (2006). *Cine y guerra civil española. Imágenes para la memoria*. Barcelona: Ediciones JC.
- Díaz-Martín, M. (2015). *Las relaciones entre cine e historia: cultura y sociedad en el New Hollywood*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/32770/1/T36262.pdf>
- Díaz-Matarranz, J., Santiesteban, A. y Cascajero, A. (coords.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico*. Alcalá de Henares: UAH Publicaciones.
- Egea, A., Pernas, S. y Arias, L. (2013). La aplicación del cine en las aulas. La vida de los monasterios medievales a través del Nombre de la Rosa. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (pp. 539-549). Alcalá de Henares: UAH Publicaciones.
- Elena, A. (2002). *Ciencia, cine e historia: de Méliès a 2001*. Madrid: Alianza.
- España, R. de (1997). *El Peplum. La antigüedad en el cine*. Barcelona: Glénat España.
- European Audiovisual Observatory (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg. Recuperado de <https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica*, 5, 7-23.
- Fernández-Sebastián, J. (1989). *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal.

- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones i indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9- 17.
- Ferro, M. (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *FilmHistoria*, 1 (1), 3-12.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Ferro, M. (2008). *El siglo XXI explicado a los jóvenes*. Barcelona: Paidós
- Flores-Auñón, J. C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Fuentes, C., Sabido, J. y Albert, M. (2019). El desarrollo de la competencia social y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). doi: [10.6018/reifop.22.2.369671](https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671)
- García-Fernández, E. C. (1998). *Cine e Historia. Las imágenes de la historia reciente*. Madrid: Arco.
- García-Raffi, J. y Jardón-Giner, P. (coords). (2018). *Identidades, cine y educación*. Valencia: Tirant-lo Blanc.
- Gomáriz, F. y Miralles, P. (2013). El estudio de la Revolución Industrial en Educación Secundaria a través de textos literarios y del cine. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (407-419). Alcalá de Henares: UAP Publicaciones.
- Guichot-Reina, C. V. (2017). Interpretación del pasado reciente nacional en el cine de la transición española (1975-1986). *Revista Iberoamericana de patrimonio histórico educativo*, 3(1), 70-96.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A. y Ferrer-Fernández, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Heras, B. de las y Cruz, V. de (eds.) (2009). *Filmando la historia. Representaciones del pasado en el cine*. Madrid: Ediciones JC.
- Hidalgo, A., Szabo, I., Le Brun, I., Owen, I. y Fletcher, G. (2011). Evidence based scoping reviews. *The electronic Journal Information systems evaluation*, 14(1), 46-52.
- Huerta, R., Alonso, A. y Ramon, R. (2019). *De Película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hueso, A. L. (1983). *El cine y la historia del siglo XX*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Hueso, A. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Ibars, R. y López-Soriano, I. (2006). La historia y el cine. *Clio*, 32, 3-21.
- Iturriaga, D. (2013). El cine como elemento didáctico para explicar el terrorismo. *Historia y Comunicación Social*, 18, 757-765. doi: [10.5209/rev_HICS.2013.v18.44282](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44282)
- Jardón, P., Pérez-Herrero, C. y Soler, B. (2012). Representación del pasado: ciencia y ficción. En P. Jardón, C. Pérez-Herrero y B. Soler (eds.), *Prehistoria y cine* (pp. 17-39).

- Valencia: Museo de la Prehistoria de Valencia. Recuperado de: <http://mupreva.org/pub/322/es>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler. Un estudio psicológico del cine alemán*. Barcelona: Paidós.
- Laborda, L. (2010). *La historia en el cine norteamericano. La ficción cinematográfica como (re)creación e interpretación del pasado*. Lleida: Milenio.
- Lara, F., Ruíz, M. y Tarín, M. (coord.) (2019). *Cine y Educación. Documento Marco*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. Recuperado de <https://www.academiadecine.com/2019/03/28/la-academia-presenta-el-libro-cine-y-educacion/>
- Lillo, F. (1997). *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Lombo, A. (2019). La imagen de la Prehistoria en el cine y los géneros del cine prehistórico. Un mundo de hombres, bikinis y dinosaurios. *Panta Rei, Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9-35. doi: [10.6018/pantarei/2019/1](https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/1)
- López-Rodríguez, M. y Arias, L. (2013). Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en el mundo contemporáneo. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (pp. 479-489). Alcalá de Henares: UAP Publicaciones.
- Lusnich, A. L. y Morettin, E. (2020). El cine y la memoria. *Revista científica de cine y de fotografía. Fotocinema*, 20, 3-13.
- Llagostera, E. (2012). *El Egipto faraónico en la historia del cine*. Madrid: Visión Libros.
- Manzano, C. (2020). La articulación de la memoria histórica en *Drawings for projection*. *Revista científica de cine y de fotografía. Fotocinema*, 20, 79-109.
- Martínez-Gil, F. (2013). La historia y el cine: unas amistades peligrosas. *Vínculos de Historia*, 2, 351-372. Recuperado de: <http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/72>
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine: otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: the extensions of man*. London-New York: McGraw-Hill
- Méndez, J. M. (2001). *Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Mínguez, N. (2014). Ficción y no ficción en la cultura audiovisual digital. *TELOS*, 99, 126-134. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero099/ficcion-y-no-ficcion-en-la-cultura-audiovisual-digital/>
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Monterde, J. E., Selva, M. y Solà, A. (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Madrid: Akal.

- Montero, J. y Paz, M. A. (2012). Historia audiovisual para una sociedad audiovisual. *Historia Crítica*, 49, 159-183. doi: [10.7440/histcrit49.2013.08](https://doi.org/10.7440/histcrit49.2013.08)
- Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Navarrete, J. L. (2009). *La historia contemporánea de España a través del cine español*. Madrid: Síntesis.
- Nordgren, K. y Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1-25. doi: [10.1080/00933104.2016.1211046](https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046)
- Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44, 479-504. doi: [10.1080/00220272.2014.956795](https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795)
- Pablo, S. (ed.) (1998). *La historia a través del cine. Europa del Este y la caída del muro. El franquismo*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Pablos, J. de (1986). *Cine y enseñanza. Variables estructurales del cine Didáctico y su interacción con algunas características de los alumnos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Payán, M. J. (2004). *Las 100 mejores películas del cine histórico y bíblico*. Madrid: Cacitel.
- Pérez-Tornero, J. M. (coord.) (2015). *FilmEd-Showing films and other audio-visual content in European School –Obstacles and best practices*. Bélgica: Comisión Europea. Recuperado de: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/publicacion-adjuntos/report_filmmed.pdf
- Pérez-Tornero, J. M. y Portalés, M. (2019). El cine en el sistema educativo español. Informe de investigación. En F. Lara, M. Ruíz y M. Tarín (coords.), *Cine y Educación. Documento Marco* (pp. 48-51). Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.
- Porter, M. (1983). El cine como material para la enseñanza de la historia. En J. Romaguera y E. Rimbau (coords.), *La historia y el cine*. Barcelona: Fontamara.
- Prieto, A. (2011). *La Antigüedad a través del cine*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creación e innovación abierta. Revisión sistemática de la literatura. *Comunicar*, 54, 9-18.
- Rimbau, E. (1983). Octubre, un doble reflejo de la Historia. En J. Romaguera y E. Rimbau (coords.), *La historia y el cine*. Barcelona: Fontamara.
- Rodríguez-Martínez, S. (1999). *El NO-DO, catecismo social de una época*. Madrid: Ed. Complutense.
- Rodríguez-Martínez, S. (2008). *Un franquismo de cine. La imagen política del Régimen en el noticiario NO-DO (1943-1959)*. Madrid: Rialp.
- Romero, D. (2002). *La historia de España a través del cine: memoria e historia en la España de la posguerra*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*. Madrid: Ariel.

- Rosenstone, R. A. (2006). *History on film. Film on history*. Harlow: Pearson Longman.
- Rosenstone, R. A. (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla. En G. Camarero, B. De las Heras y V. De Cruz (eds.), *Una ventana indiscreta: la Historia desde el cine* (pp. 9-18). Madrid: Universidad Carlos III, Instituto de Cultura y Tecnología.
- Rosenstone, R. A. (2014). *La historia en el cine. El cine sobre la historia*. Madrid: Rialp.
- Sánchez-Biosca, V. (2006a). *Cine y Guerra Civil Española. Del mito a la memoria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez-Biosca, V. (2006b). *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta análisis. *Aula Abierta*, 32(2), 53-64.
- Sánchez-Noriega, J. L. (1996). *Fábricas de la memoria. Introducción crítica al cine*. Madrid: San Pablo.
- Santana, J. y Santana, G. (2008). *Las representaciones de la Historia Moderna en el Cine*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Sedeño, A. M. (2011). Cine transnacional: nuevas formas de entender el cine en su dimensión globalizada. *El Ojo que Piensa*, 3, 1-10.
- Selva, M. y Solà, A. (1999). El cinema com a document històric. *L'Aveng*, 242, 70-75.
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*, 103, 13-23.
- Short, R. M. (1981). *Feature films as history*. London: Croom Helm.
- Sorlin, P. (1991). Historia del cine e historia de las sociedades. *FilmHistoria*, 1(2) 1-10. doi: [10.1344/fh.1991.2.73-87](https://doi.org/10.1344/fh.1991.2.73-87)
- Sorlin, P. (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*. México: F.C.E.
- Sorlin, P. (2008). Cine e Historia: una relación que hay que repensar. En G. Camarero, B. De las Heras y V. De Cruz (eds.), *Una ventana indiscreta: la Historia desde el cine* (pp. 19-32). Madrid: Universidad Carlos III, Instituto de Cultura y Tecnología.
- Tamara, J. (2019). Hacia un canon de la alfabetización cinematográfica: identificación y análisis de los contenidos utilizados en estudiantes preuniversitarios en España. *Communication & Society*, 32(1), 235-249. doi: [10.15581/003.32.1.235-249](https://doi.org/10.15581/003.32.1.235-249)
- Tranche, R. y Sánchez-Biosca, V. (2000). *NO-DO. El tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra/Filmoteca Española.
- Trujillo, F. (2014). Nuevos aprendizajes. Nuevos artefactos para nuevos aprendices. En F. Trujillo (coord.), *Artefactos digitales* (pp. 7-13). Barcelona: Graó.
- Valero, T. (2005). Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 32, 21-27.

- Valero, T. (2008). Cine e Historia: más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la historia. En G. Camarero (ed.), *Congreso Internacional de Historia y Cine*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/17740>
- Valero, T. (2010). *Historia de España contemporánea, vista por el cine*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Valero, T. (2018). *El mundo actual a través del cine. 25 historias de película*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 123-129.
- Villegas, M. (1991). *Arte, cine y sociedad*. Madrid: Ediciones JC.
- White, H. (1987). *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional. Currículum para profesores*. UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4586>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y la Didáctica de la Historia. 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, reseñas 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.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada 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 y la Didáctica de la Historia.

PANTA REI is a digital journal focused on History and Teaching History. 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.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched annually for all the people interested in publishing their papers, always related to History and Teaching History.

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

Las normas de edición y forma de envío de artículos a la revista se pueden consultar en <https://revistas.um.es/pantarei/>

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su 7.^a edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista acepta originales escritos en español o inglés.

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 rellenar 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. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The editing rules and the guidelines for the submission of papers can be consulted at <https://revistas.um.es/pantarei/>

The seventh edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the submitted papers will not exceed the 25 pages. The journal accepts originals written in Spanish or English.

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 possess 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 can 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.

25
años
1995-2020

cepoAt

edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia