



Problematización histórica y multitemporalidad para la Enseñanza de la Historia

Daniela Cartes Pinto^(*) y Carolina Chávez Preisler^(**)

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/47awnpu45>

Resumen

La problematización histórica es esencial para la enseñanza y el aprendizaje, ya que, es un elemento que permite revertir la enseñanza factual y descriptiva de la disciplina en pos del desarrollo del pensamiento histórico. Para diseñar y crear la problematización histórica es clave la incorporación de los componentes del pensamiento histórico por ejemplo la casualidad o la temporalidad. Entonces, problematizar la historia es una habilidad y una competencia del ejercicio docente. Sin embargo, y pese a su importancia, no es común su incorporación en la enseñanza de la disciplina. En la investigación se plantean los objetivos de: describir criterios para desarrollar la problematización del contenido histórico a partir de la temporalidad (bi y múltiple direccional) y caracterizar problematizaciones históricas de profesores en ejercicio que cursan un programa de diplomado. La investigación es de carácter cualitativa, basada en la revisión documental de textos de historiografía, de didáctica de la historia y un problema creado por profesores y profesoras en ejercicio, correspondiente a las actividades formativas de un diplomado.

Palabras clave: Problematización histórica; Enseñanza de la historia; Tiempo histórico; Temporalidad; Pensamiento histórico.

Historical problematization and multitemporality for History Teaching.

Abstract

Historical problematization is essential for teaching and learning, since it is an element that allows reversing the factual and descriptive teaching of the discipline in favor of the development of historical thinking. In order to design and create historical problematization, the incorporation of the components of historical thinking, such as chance or temporality, is key. Thus, problematizing history is a skill and a competence of the teaching practice. However, despite its importance, its incorporation into the teaching of the discipline is not common practice. The objectives of this research are: describe criteria to develop the problematization of historical content based on temporality (bi and multi directional) and to characterize historical problematizations of practicing teachers who are taking a diploma program. The research is qualitative in nature, based on the documentary review of historiography texts, history didactics and a problem created by practicing teachers, corresponding to the training activities of a diploma program.

Keywords: History problematization; History teaching; Historical time; Temporality; Historical thinking.

^(*) Profesora de Historia, Licenciada en Educación (Universidad de La Frontera), Chile. Doctora en Educación y Máster en Investigación Educativa, Especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona), España. Académica (Universidad Católica de Temúco), Chile. Email: dcartes@uct.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-1300>

^(**) Profesora de Historia, Licenciada en Educación y Magister en Ciencias Humanas (Universidad de Los Lagos), Chile. Doctora en Educación y Máster en Investigación Educativa, Especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona), España. Académica asociada (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Chile. Email: carolina.chavez@pucv.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>



Problematización histórica y multitemporalidad para la Enseñanza de la Historia

Introducción

Esta investigación se sitúa desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales y aborda la problematización histórica y la multitemporalidad. Los objetivos de investigación son describir criterios para desarrollar la problematización del contenido histórico y caracterizar un problema histórico creado por profesores en ejercicio de un programa de diplomado impartido por una universidad de la zona central en Chile.

La problematización es una etapa inicial que articula el proceso de investigación histórica y consiste en abordar los puntos conflictivos y no resueltos del pasado. Estos puntos conflictivos son relevantes en y desde el presente y cobran importancia porque pueden tener repercusiones en el futuro (Acevedo et al., 2018; Dalongueville, 2003; Hassani, 2005; Martineau, 1999).

Las investigaciones en didáctica de la historia y las ciencias sociales, en los últimos años y en diferentes latitudes, permiten llegar a un consenso, en que, para el desarrollo del pensamiento histórico no basta con enseñar y transmitir conocimientos de manera expositiva y descriptiva. Por el contrario, son necesarias las estrategias o metodologías que permitan la participación activa del estudiante con el fin de que, ellos y ellas, puedan interactuar en profundidad con la información y las fuentes históricas (Santisteban y Pagès, 2016).

Uno de los elementos fundamentales para el diseño de estrategias o metodologías que permitan el desarrollo del pensamiento histórico es la problematización (Martineau, 1999; Hassani, 2005). En Chávez (2021) se reconoce que la problematización de los contenidos es un detonante del pensamiento histórico. Ante lo expuesto, la pregunta que guía la investigación, corresponde a: ¿Cuáles son los criterios teóricos esenciales para diseñar una problematización histórica?

Las investigaciones en didáctica dan cuenta de que en las prácticas educativas prevalece la enseñanza transmisiva y descriptiva (Gibson y Peck, 2020; Toledo et al., 2015; Vásquez et al., 2013). Este tipo de enseñanza se caracteriza por ser recibida de manera pasiva por el estudiantado y por restringir el análisis y las interpretaciones de quienes aprenden (Coudannes-Aguirre, 2022; Toledo et al., 2015; Zúñiga, 2015). Es un tipo de enseñanza en la que se expone descriptivamente el contenido histórico sin un proceso de problematización asociado. La enseñanza transmisiva y descriptiva, es una dificultad para el desarrollo del pensamiento histórico, ya que, puede permitir la adquisición de conocimientos, pero no el desarrollo de habilidades de nivel superior como el análisis, la síntesis y la evaluación.

El problema que se aborda en esta investigación consiste en que es más común enseñar historia a través de clases expositivas y descriptivas que a través de la problematización histórica. Una de las causas del problema tiene relación con la Formación Inicial Docente (FID), puesto que, el profesorado recibe una educación en la que predomina la transmisión de conocimientos y el aprendizaje receptivo (Chávez, 2020; Vásquez et al., 2013; Vial, 2006). A lo que se agrega que se pone más énfasis en saber historia que en saber enseñar la historia (Bravo et al., 2018). Otra de las causas es la composición del currículo de historia, ya que, es un currículo descriptivo y centrado en la adquisición de conocimiento más que en la problematización de fenómenos históricos (López-Facal y Santidrián-Arias, 2011), dada esta situación, es el profesorado quien debe tener las herramientas didácticas que le permitan problematizar.

También, se reconoce que una causa del problema es la falta de ejemplos concretos (Le Marec, 2009), desde la investigación en ciencias sociales, que permitan que el profesorado en formación o en ejercicio problematice el contenido histórico considerando como elemento esencial la multitemporalidad. Se considera que la multitemporalidad es un engranaje articulador en la problematización histórica porque el tiempo es el eje central de la vida de las personas. En la dimensión temporal conviven tiempos de corta, mediana, larga duración. Tiempos continuos o discontinuos, con ritmos y percepciones diferentes (Chesneaux, 1984; Le Goff, 2015).

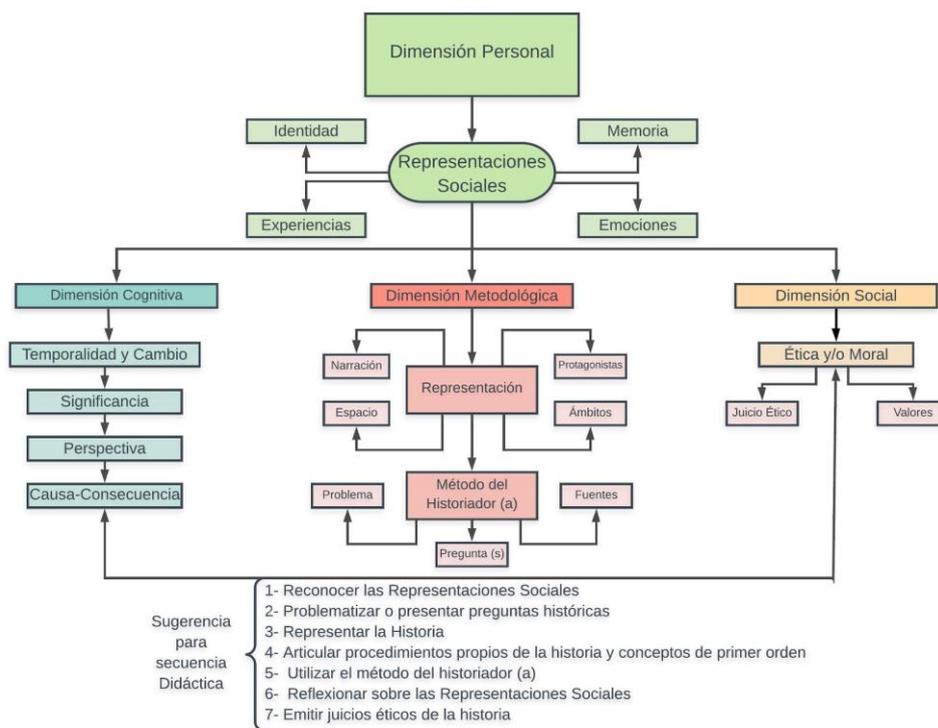
Pensamiento histórico y problematización

El pensamiento histórico es el proceso cognitivo y metodológico, a través del cual, los y las historiadoras reconstruyen y posteriormente escriben la historia. Este proceso transita por la elección del tema y la problematización, la indagación y el análisis de las fuentes, y la escritura de la historia. En el proceso interactúan y dialogan conceptos de primer orden, es decir, de lo que trata la historia (Lee y Ashby, 2000) y de segundo orden, es decir, las habilidades metodológicas y los conceptos estructurantes de la disciplina, por ejemplo, cambio/continuidad, causa/consecuencia, interpretación de fuentes, perspectiva, significancia y juicio ético (Lee y Ashby, 2000; Seixas y Morton, 2013). Los y las historiadoras cuando escriben la historia exponen el resultado final de sus investigaciones, pero no es usual que expliquen cómo han conseguido pensar históricamente para obtener estos resultados (Seixas y Morton, 2013).

La didáctica de la historia es la disciplina que ha decodificado, a través de, marcos conceptuales el modo de pensar del historiador(a) y lo ha transformado en un saber útil y comprensible para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Los modelos de pensamiento histórico son el resultado de esta decodificación. Actualmente, existen diferentes modelos cuyas distinciones son los conceptos de segundo orden que consideran (Duquette, 2011) y el propósito con el cual han sido contruidos, es decir, para la enseñanza y/o el aprendizaje (Chávez, 2021). Ejemplo de esto son los modelos de Chávez (2020; 2021), Santisteban (2010), Seixas y Morton (2013) o van Drie y van Boxtel (2008). Se reconoce y se valora la existencia y la contribución de estos modelos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, pero para los fines de este artículo se profundizará en el modelo que propone Chávez (2020; 2021), porque en él se sistematizan los principales aportes de los modelos precedentes y porque la problematización histórica es un componente estructural del modelo.

El modelo de Chávez (2020; 2021) emerge de la tesis doctoral de la autora y de la interacción entre el trabajo de campo y la revisión bibliográfica. En su estructura incluye dimensiones, componentes, indicadores y una sugerencia para abordar secuencias didácticas. El modelo se expone en la Figura 1.

Figura 1
Modelo de Pensamiento Histórico



Fuente: Chávez, 2020, p.79.

Chávez (2020; 2021) propone que para desarrollar el pensamiento histórico, a través de la enseñanza de la historia, es necesario convocar cuatro dimensiones. La dimensión personal en la que se pone en valor la historicidad del estudiantado y se le reconoce como ser histórico. La dimensión metodológica en la que se pone en contacto al estudiantado con la historia a través de la representación y el método del historiador(a). La dimensión cognitiva en la que interactúan los componentes estructurales de la historia, es decir, temporalidad y cambio, causas y consecuencias, perspectivas y significancia histórica. Por último, la dimensión social, a través de la cual, se le da un uso al conocimiento histórico, puesto que, se emiten juicios éticos y/o morales sustentados en valores democráticos y ciudadanos.

El modelo de Chávez (2020; 2021) sugiere iniciar la enseñanza de la historia abordando la dimensión personal. Para evocar esta dimensión el profesorado ha de indagar en las representaciones sociales de sus estudiantes. Esta indagación se puede desarrollar a través de preguntas o de la problematización del contenido histórico. Es aquí, y a través de la pregunta y el problema, donde se vinculan la dimensión personal con la dimensión metodológica (Chávez, 2023).

Las preguntas y la problematización histórica son parte de la dimensión metodológica, sin embargo, son un componente ubicuo y que facilita el tránsito entre las dimensiones del pensamiento histórico y permiten activar los componentes de las demás dimensiones.

La importancia de las preguntas y la problematización histórica se ven expuestas en van Drie y van Boxtel (2008) y Chávez (2020). Van Drie y van Boxtel (2008) sitúan a ambos elementos en la etapa inicial de su modelo de pensamiento histórico y señalan que las preguntas históricas permiten articular diferentes componentes del modelo. En Chávez (2020), se expone que aquellos y aquellas profesoras en formación que incluyen la problematización en sus explicaciones, son capaces de incorporar más elementos, de las dimensiones personal, cognitiva, metodológica y social, del pensamiento histórico en sus narrativas. Además, que las narrativas en las que se problematiza el contenido histórico no son descriptivas, sino que, explicativas y contienen más relaciones temporales multidireccionales entre el pasado, el presente y el futuro. En este sentido Hassani (2005), plantea que “el problema puede ser considerado como una ruptura epistemológica, una demarcación fundamental entre la investigación positivista y la nueva historia” (p.78). Estos hallazgos, permiten inferir que cuando se problematiza el contenido histórico la enseñanza de la historia propende al desarrollo del pensamiento histórico. De allí la importancia de describir criterios que le permitan al profesorado problematizar la historia.

En el modelo de Chávez (2020 y 2021) la dimensión cognitiva está conformada por la temporalidad y el cambio, la significancia, la perspectiva y las causas y las consecuencias. Estos conceptos de segundo orden interactúan, en un flujo constante, con conceptos de primer orden y adquieren una jerarquía en el proceso de enseñanza aprendizaje, según las necesidades pedagógicas preestablecidas en el currículum (Chávez, 2023). Estos conceptos de segundo orden han de estar presentes en la problematización histórica y en este artículo se profundizará en la temporalidad y en el cambio.

La dimensión social está constituida por el juicio ético/moral y los valores democráticos. A través de esta dimensión se espera que el estudiantado pueda enjuiciar críticamente las injusticias, las desigualdades, las atrocidades del pasado, aquellas que atentan contra la vida en democracia, contra los derechos humanos y la justicia social. Es por ello, que se afirma que a través de esta dimensión se promueve una utilización práctica (White, 2018) del pasado histórico. La problematización histórica ha de permitir que se movilice esta dimensión y que se aborde la temporalidad pasado, presente y futuro desde una perspectiva bi y/o multidireccional (Chávez y Pagès, 2020).

La problematización histórica es un componente esencial en el modelo de Chávez (2020; 2021) y para el desarrollo del pensamiento histórico. Se sitúa en la dimensión metodológica, pero adquiere un carácter ubicuo en las demás dimensiones. Es por ello, que la autora considera que es un detonante de los demás componentes del pensamiento histórico. Para abordar la comprensión de la problematización, en este artículo, se considerará cuáles han sido los enfoques didácticos desde los que se ha abordado y qué se entiende por problematización histórica.

La didáctica de la historia y las ciencias sociales, ha incorporado desde diferentes enfoques teóricos la problematización histórica. Por ejemplo, mediante los problemas socialmente relevantes (Santisteban, 2019), los conflictos sociales candentes (López-Facal y Santidrián-Arias, 2011), los temas controversiales (Toledo et al., 2015; Vásquez *et al.*, 2023), las cuestiones socialmente vivas (Chevallard, 1997) o la situación problema (Dalongeville, 2003; Bain, 2005). Santisteban (2019), afirma que la distinción entre estas corrientes es solo apelativa y no existen diferencias sustanciales. Por el contrario, hay un consenso sobre cuáles son los elementos que caracterizan a la problematización histórica por ejemplo: abordan temas que se relacionan con el presente, incluyen perspectivas contrapuestas y tienen una connotación social, política, económica o cultural.

La problematización es una de las etapas del método de investigación científica que siguen los y las historiadoras cuando indagan y escriben la historia. Consiste en abordar el pasado desde una perspectiva crítica (Le Marec, 2009) y multitemporal (Acevedo et al., 2018). Una perspectiva crítica en la que se denuncian silencios y olvidos lo que implica hacer juicios éticos al pasado, denunciar injusticias, crímenes y atrocidades para la protección de la democracia, los derechos humanos y la justicia social (Chávez y Pagès, 2021; Ibagón y Granados, 2021; Santisteban, 2019). Y una perspectiva multitemporal porque, la problematización, permite develar conflictos que ocurrieron en el pasado histórico, pero que son relevantes para la comprensión del presente y para la construcción del futuro (Acevedo et al., 2018; Hassani, 2005)

El conflicto, es un hecho y/o un proceso que irrumpe en la historia y del cual existen perspectivas de protagonistas e interpretaciones de historiadores que son controversiales. Generalmente se vincula a un pasado trágico, traumático, doloroso. Es por ello que la problematización ha de incluir el conflicto (Santisteban, 2019; Dalongeville, 2003) desde un enfoque multitemporal en el que se interrelacionan pasado, presente y futuro. Ello contribuye a que la problematización active el proceso de investigación, a través, de la indagación y la contrastación de fuentes primarias y/o secundarias (Santisteban, 2019).

La problematización en la enseñanza de la historia y para el desarrollo del pensamiento histórico, desde una perspectiva didáctica, se puede presentar de diferentes formas. Por ejemplo, a través de un texto narrativo (Bain, 2005; Dalongeville, 2003, 2019), mediante imágenes o pinturas (Carretero, 2011; Le Marec, 2009) o a través de fuentes primarias o secundarias (Bain, 2005; Santisteban, 2009).

Las preguntas históricas surgen antes, en paralelo o posterior a la problematización. Existen diversas preguntas según la información de quién plantea la interrogante y del grado de detalle de la pregunta (Danto, 1989), esto provoca una correlación entre pregunta y fuentes de información (Collingwood, 1952). Las preguntas históricas que promueven el desarrollo del pensamiento histórico son aquellas que integran conceptos de segundo orden (Ford, 2014; van Drie y van Boxtel, 2008). Van Drie y van Boxtel (2008) reconocen que existen diferentes tipos de preguntas, por ejemplo las preguntas descriptivas, las causales, las de comparación y las evaluativas. Las autoras concluyen que las preguntas evaluativas son las que conducen con mayor efectividad al desarrollo del pensamiento histórico. Levstik y Barton (2023) agregan que han de ser preguntas que promuevan la discusión y que permitan el desarrollo de diferentes respuestas.

Tiempo histórico y multitemporalidad en la problematización histórica

El tiempo, es un concepto de segundo orden, y un elemento clave en la reconstrucción y en la problematización histórica, pero para que promueva el desarrollo del pensamiento histórico, se ha de considerar un diálogo entre el pasado, el presente y el futuro (Velasco, 2012). Es decir, la incorporación de un tiempo histórico simultáneo o múltiple (Torres, 2001), en el que se articulan bi y multidireccionalmente las tres categorías temporales (Chávez y Pagès, 2020). La idea de interrelación bi y multidireccional significa que se pueden establecer relaciones entre el presente y el futuro o entre el futuro o el presente en un sentido de bidireccionalidad. En el caso de la multidireccionalidad se puede pensar en relaciones presente, pasado, futuro y presente, por ejemplo. Para que se den estas relaciones cobra importancia la simultaneidad porque favorece el sentido explicativo y la articulación temporal, porque permite identificar las coincidencias temporales de dos o más hechos históricos sucedidos en la misma unidad temporal y porque

determina los elementos cronológicos, las sucesiones y las duraciones, los cambios las continuidades, las causalidades y la periodización que se dan entre los fenómenos históricos (LLusà, 2016).

Desde la historiografía, específicamente con los aportes de los *Annales*, se rompe con la tradición historiográfica del relato basado en el tiempo lineal y cronológico y se instala la perspectiva del tiempo simultáneo y múltiple (ver tabla 1). Tiempo en el que se enfatiza en las categorías de cambio y continuidad que se producen en el devenir social (Sayago y Alvarez, 2023). Sin embargo, estos aportes historiográficos han impactado lentamente en la enseñanza de la historia, ya que, la investigación da cuenta que hay una tendencia a explicar los fenómenos socio históricos desde un marco temporal lineal con predominio del tiempo cronológico, lo cual se traduce en un paradigma monotemporal eurocéntrico (basado en la visión occidental europea) (Quijano, 1992; Mignolo, 2007; Walsh, 2011; Zapata, 2018; Pagès, 1989, 1997, 1999; Cubillos, 2015; Cartes y Chávez, 2018; Cartes y Llusà, 2018; Escribano, 2019; Cartes, 2021; Cartes y Nancuante, 2021; Cartes y Marolla, 2022; Sayago y Alvarez, 2023; Cartes, Sanhueza y Maya, 2023). La problematización histórica y su tratamiento didáctico se enmarcan en los aportes de la Escuela de los Annales así como se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1
Las aportaciones de los Annales en los problemas didácticos del tiempo histórico

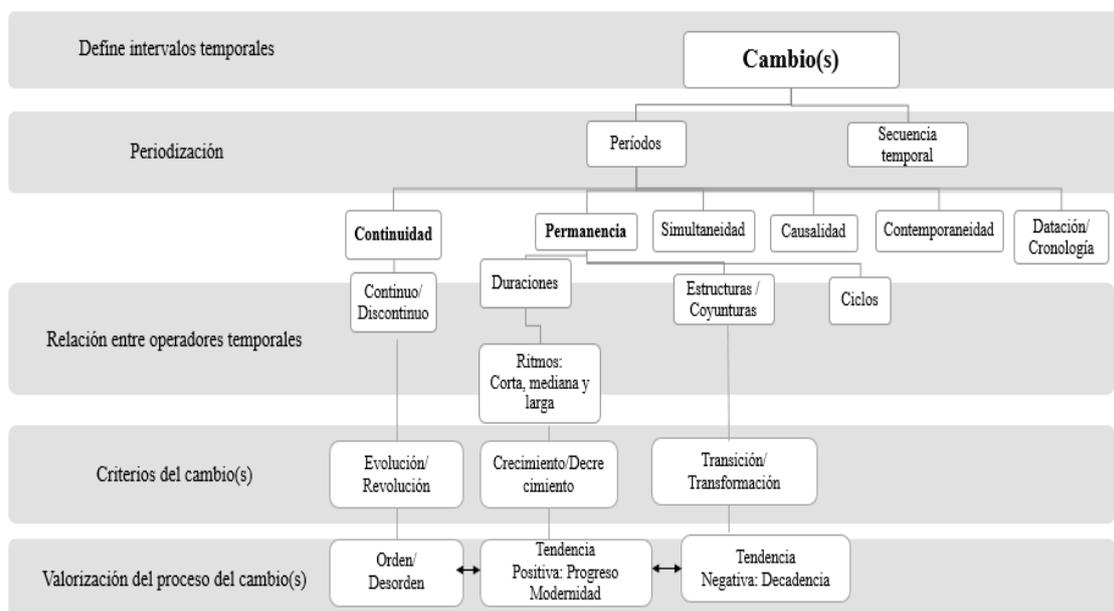
Escuela historiográfica	Annales
Objeto de estudio	<ul style="list-style-type: none"> ● Historia económica y social. ● Búsqueda de una historia total. ● Recupera la crítica de la historia social y económica: historia global y la larga duración.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Diversificación de las fuentes: documentos escritos y no escritos. ● Todo puede ser un documento histórico. ● Ampliación hacia las ciencias auxiliares.
Métodos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● La historia problematizada. ● El hecho histórico se establece a partir de un problema.
El historiador	<ul style="list-style-type: none"> ● No es un juez, debe buscar la objetividad.
Tiempo histórico	<ul style="list-style-type: none"> ● Diversidad de los ritmos evolutivos: temporalidad diferencial. ● Una visión del tiempo histórico, tres niveles de temporales o duraciones (corta, mediada y larga duración). ● Cada objeto de estudio tiene su periodización.

Tabla 1. Elaborado a partir de Clary y Mînes, 1988; Sanhueza, Cartes y Maya, 2022. Elaboración propia.

Transitar de un tiempo lineal a un tiempo simultáneo y múltiple implica comprender la trama temporal y cómo esta se puede transposicionar a la enseñanza. Para ello, es fundamental la comprensión del cambio y su relación con la experiencia y las narrativas históricas de cada ser histórico (Ricoeur, 2018). En términos de la enseñanza y del aprendizaje, el tiempo histórico presenta particularidades que permiten focalizarse en la experiencia de las personas y la narrativa histórica, que a su vez, conforman un entramado conectado y coordinado con diversos operadores temporales (Treat, 1998; Levine, 2006; Uribe, 2016) lo que facilita el desarrollo de un tiempo simultáneo.

La adecuada comprensión y utilización del cambio permite romper con el tiempo lineal y desarrollar un tiempo simultáneo en que se desarrolle una articulación bi y multitemporal entre el pasado, el presente y el futuro. El cambio es un viraje, una contradicción entre dos períodos (Le Goff, 2015), permite observar las diferencias de las sociedades históricas (Santisteban, 2005) y evaluar su progreso o decadencia. Cartes (2021) propone una traducción didáctica y conceptual para comprender la importancia del cambio en la periodización. Este marco conceptual se expone en la figura 2.

Figura 2
Estructura conceptual periodización y cambio



Fuente: Cartes, 2021, p. 66.

La propuesta de Cartes (2021), permite comprender la complejidad del cambio y sus características a través de la periodización, de las relaciones temporales, los criterios para su evaluación y la valorización del cambio. Se considera que algunos de estos elementos han de estar presentes, como condición *sine qua non*, en la problematización histórica. Es decir, el cambio y la continuidad, la simultaneidad, la contemporaneidad, la datación, la cronología y la valoración del proceso de cambio. Otro elemento relevante para la problematización histórica temporal, son las duraciones porque “establecen el ritmo en que se produjeron los cambios y sus duraciones (...)” (Pagès, 1989, p. 111). Cambio y duración, resultan ser el núcleo del sentido del tiempo que permite comprender la coexistencia de los fenómenos estructurales (largas duraciones), los eventos coyunturales (medianas duraciones) y los acontecimientos (cortas duraciones) (Llusà, 2015).

Incluir un tiempo simultáneo o múltiple en la problematización histórica permite el tránsito entre los elementos del pensamiento histórico, dar movilidad al relato y configurar una conciencia histórica en que el estudiantado pueda situarse desde su presente, comprender contextos históricos pasado y pensar el futuro, sin aplicar juicios presentistas y proyectar las consecuencias de hechos, acciones o procesos en el futuro. Es por ello que se considera que un tiempo histórico simultáneo o múltiple es fundamental en la problematización histórica. Así, el fluir o la percepción del tiempo se manifiesta por medio de acontecimientos simultáneos, las duraciones y el cambio y la continuidad que se pueden manifestar en una sociedad a lo largo periodo (Trepàt, 1998; Pagès, 1999; Santisteban, 2005; Alvarez, 2014; Escribano, 2019; Cartes y Pagès, 2020; Cartes, 2021).

Desarrollar la comprensión del tiempo histórico, implica considerar su complejidad en cuanto a diversidad de elementos que lo componen, la comprensión e interpretación histórica de los hechos históricos y las diferentes experiencias temporales que habitan y cohabitan en las personas (Santisteban, 2005; Alvarez, 2014; Escribano, 2019). Levine (2006), deja de manifiesto esta complejidad:

El tiempo significa demasiadas cosas, desde lo que pasa hasta lo que dura (...), el tiempo que hace (...). Y ni hablar del tiempo que pasa y deja huellas (...). El tiempo

de adentro, la memoria de los hechos recientes o lejanos, la percepción subjetiva y los acontecimientos cíclicos de los ritmos biológicos (...)” (p. 14).

Una de las características centrales del tiempo, es la coordinación del cambio, el cual se experimenta y se representa de distintas formas en un período (Pomian, 1990). Comprendernos en el tiempo, va asociado a las experiencias culturales y espaciales de los seres humanos que se construyen por medio del cambio y que se experimenta a nivel personal, social e histórico (Pagès, 1997). Por ende, comprenderse como sujeto histórico compromete desarrollar una conciencia temporal, pues, supone vivir y experimentar el tiempo en los marcos de continuidad y cambio (Trepát, 1998).

Temporalidad y cambio son dos conceptos intrínsecamente relacionados, puesto que, el cambio permite visualizar la idea del paso del tiempo (con los diferentes ritmos) y siempre mediado por un contexto sociocultural (Pagès, 1997,1999; Trepát, 1998; Santisteban, 2005, Llusà, 2015; Escribano, 2019, Cartes, 2021). Incluirla en la problematización implica: desarrollar relaciones temporales multidireccionales (pasado, presente, futuro), reconocer y relacionar cambios y continuidades que se articulan a través de operadores temporales con la datación, la cronología, la simultaneidad y la contemporaneidad.

La problematización implica desafíos para el profesorado. Los desafíos que atraviesan los futuros profesores de Historia se concretan en aspectos conceptuales metodológicos, lo cual implica desarrollar habilidades propias del pensamiento histórico temporal que propicien a la deconstrucción de los discursos temporales hegemónicos, priorizar problemas sociales relevantes para establecer múltiples relaciones temporales que promuevan el pensamiento crítico del estudiantado. Ejemplo de ello son los mapas temporales de Alvarez (2017). También, para poder afrontar este desafío el pensamiento histórico temporal debiese visibilizar los diferentes ritmos y duraciones temporales para explicar los distintos fenómenos de la sociedad (Cartes y Pagès, 2020). Así, una enseñanza multitemporal facilita destacar las diversas conexiones y contradicciones temporales de los procesos sociales e históricos que permita afrontar la propia diversidad cultural y la emergente.

Categorías conceptuales para desarrollar la problematización histórica

La investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales ha develado que es más común enseñar descriptivamente la historia (Coudannes-Aguirre, 2022; Chávez, 2020; Toledo et al., 2015), que hacerlo a través de una problematización del currículum y los contenidos (Chávez; 2020; Bain, 2005; López-Facal y Santidrián-Arias, 2011). Se piensa que un elemento que puede influir en ello, es que; el profesorado en formación y en ejercicio no tiene claridad de cuáles son los criterios conceptuales que se han de articular en el planteamiento de una problematización histórica. Este argumento nos conduce a proponer los criterios que se exponen en la tabla 2. Los criterios expuestos han sido pensados desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales y para la enseñanza de la historia en educación primaria y/o secundaria.

Tabla 2
Conceptos de segundo orden en la problematización histórica

Concepto de Problematización histórica segundo orden	
Significancia histórica	En la problematización la significancia, es la selección de conceptos de primer orden (Chávez, 2020) que garantiza que un problema sea significativo o importante históricamente. Para incluir la significancia en la problematización histórica hay que seleccionar un tema y conceptos de primer orden que cumplan con criterios de relevancia (Danto, 1989). Seixas y Morton (2013), señalan criterios como: que haya sido un hecho que afectó a varias personas, que involucró diferentes ámbitos (social, político, económico, cultural) y que provocó uno o más cambios que generaron

	<p>consecuencias que se extienden hasta el presente (Seixas y Morton, 2013). Desde la didáctica de la historia estos temas corresponden a los problemas socialmente relevantes, las cuestiones socialmente vivas, los temas candentes o las cuestiones controversiales.</p>
Juicio ético y valores democráticos	<p>Un problema es una situación que pone de manifiesto un conflicto que involucra injusticias y crímenes del pasado, y que tienen repercusión en el presente porque han significado la vulneración de los principios democráticos, de la justicia social y/o de los derechos humanos (Chávez, 2020; Chávez y Pagès, 2022; Seixas y Morton, 2013).</p> <p>Es un conflicto que ha de ser sometido a un juicio ético, el que consiste en mirar al pasado desde la experiencia temporal del presente (Bermejo, 1991; Rüssen, 1992), pero sin perder de vista el contexto histórico en el que ocurrieron los acontecimientos (Seixas <i>et al.</i>, 2015). Esto significa que es necesario comprender que en el pasado las creencias y los valores eran diferentes a las nuestras, pero a su vez, que algunas injusticias y crímenes del pasado no dejan de ser reprochables e inaceptables desde el presente. Esto, si se consideran los principios democráticos, la justicia social y los derechos humanos. Hacer juicios éticos permite incorporar a la interpretación histórica y valores contradictorios referidos a la justicia, a la igualdad, a la libertad y a la tolerancia (Carr, 1978; Todorov, 1993).</p>
Perspectiva	<p>En la problematización se articula el conflicto desde la perspectiva de protagonistas o cuasi protagonistas. Los y las protagonistas son personas individuales o grupos colectivos que actúan como héroes o villanos (Sant <i>et al.</i>, 2014). Además, en un problema, también pueden existir perspectivas de semi o cuasi protagonistas, es decir, conceptos que aglomeran el accionar de grupos y que se rigen por ciertas normas, por ejemplo: el Estado, el gobierno, la sociedad, el mercado, la globalización (Plá, 2014). Lo importante de estas perspectivas es que sean antagónicas para que den cuenta del conflicto, y que sean perspectivas posibles de documentar a través de fuentes primarias o secundarias.</p> <p>La perspectiva histórica puede ser incorporada, a través de, los protagonistas y cuasi protagonistas, y también mediante las interpretaciones que se han realizado del hecho o proceso histórico. Estas perspectivas han de permitir comprender los contextos sociales, culturales, intelectuales o emocionales de la vida y los actos ocurridos en el pasado (Domínguez, 2015). Incluir las perspectivas en el problema involucra visibilizar no sólo a las y los héroes, si no, también a las y los villanos sin excluir los puntos de vista conflictivos (Dalongeville, 2003). Esta es la riqueza de un problema, puesto que, es un pequeño fragmento de las contradicciones y las desavenencias que encontramos cuando analizamos la realidad social.</p>
Causas y consecuencias	<p>Un problema ha de estar sustentado en un proceso que se ha originado por múltiples causas, que adquieren jerarquía y que provocaron o pueden provocar múltiples consecuencias (Seixas y Morton, 2013). En el problema, estas causas y consecuencias pueden estar declaradas explícita o implícitamente, y también se pueden incorporar a través de la indagación en fuentes. Las causas y las consecuencias se vinculan con la temporalidad y el cambio y con las perspectivas.</p>
Interpretación de fuentes	<p>La problematización histórica se ha de construir considerando que el conflicto que se aborda sea accesible desde la literatura especializada, es decir, que existan fuentes primarias o secundarias que permitan la incorporación y posterior indagación de perspectivas antagónicas (Santisteban, 2019).</p> <p>Es una problematización que ha de dar lugar al surgimiento de preguntas históricas por parte del lector. Preguntas que sean posibles de responder a</p>

	través de fuentes primarias o secundarias, que incluyan conceptos de segundo orden, que promuevan un razonamiento histórico sofisticado (Ford, 2014; van Drie y van Boxtel, 2008). Las preguntas no se declaran explícitamente en el problema, si no que, deben surgir de su análisis e interpretación por parte del lector. La o las preguntas que surjan del problema, van a conducir el proceso de indagación e interpretación de fuentes y los resultados de la resolución y/o análisis del problema.
Temporalidad	La problematización ha de incluir un tiempo simultáneo o múltiple, es decir, un tiempo que no es constantemente lineal porque transita entre las diferentes temporalidades (pasado, presente y futuro) en su sentido bi o multidireccional (Chávez y Pagès, 2020; Torres, 2001). Para desarrollar esta temporalidad se puede comenzar problematizando desde el presente o con inferencias sobre el futuro y desde allí articular la trama con los operadores temporales (Matozzi, 1988). Algunos de los operadores que se pueden incluir son: cambio/continuidad, simultaneidad, contemporaneidad, datación, cronología y valoración del cambio (Cartes, 2021).

Fuente: Elaboración propia.

Un problema histórico se construye a partir de la interacción de conceptos de primer y de segundo orden. Los conceptos de primer orden han de permitir situar y caracterizar el problema y su interacción con los conceptos de segundo orden le otorgan un carácter reflexivo y analítico que trasciende a la mera descripción de hechos y procesos históricos. Se considera, desde la didáctica de la historia, que estos elementos forman parte de la problematización porque según Seixas y Morton (2013) estructuran la disciplina histórica. Los conceptos de segundo orden y las características que han de adquirir en la problematización histórica son los descritos en la tabla 2.

Problematización de profesores en ejercicio

En esta aportación, se expondrá la narración de un problema histórico elaborado, en el transcurso de un diplomado de didáctica de la historia, por profesores y profesoras en ejercicio. La problematización ha sido desarrollada para promover el pensamiento histórico e implementarse en educación secundaria en Chile, a través, de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (Barrel, 1999). En este artículo sólo se expone la fase 1 que corresponde al diseño y la creación del problema histórico y que contiene 4 etapas. Las fases 2 y 3 que corresponden a la implementación y a la evaluación de la Metodología en Aula están en proceso de sistematización para ser expuestas en próximas investigaciones.

La construcción del problema se ha planteado a través de cuatro etapas. En la primera los y las profesoras crean el problema considerando para ello los criterios que se exponen en el punto III de este artículo, la teoría de los problemas socialmente relevantes (Santisteban, 2019) y de los temas candentes (López-Facal y Santidrián-Arias, 2011). En la segunda etapa la problematización es evaluada y retroalimentada por un especialista en historia y por dos especialistas en didáctica de la historia. En la tercera etapa los y las profesoras en ejercicio reciben la retroalimentación e introducen las modificaciones pertinentes en el problema histórico y en la cuarta etapa especialistas en didáctica analizan el problema a través de categorías teóricas de entrada (Bardin, 2002). Las categorías utilizadas son las que se exponen en la tabla 2.

El problema que crearon los y las docentes abordó el tema de la Guerra Fría, está destinado para trabajarlo en segundo medio, en la unidad II que se denomina “el mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile” (MINEDUC, [Ministerio de Educación], 2016, p. 133) y aborda dos objetivos de aprendizaje (OA) que se exponen:

OA 8: Analizar la Guerra Fría como la confrontación ideológica de dos proyectos antagónicos que, bajo la amenaza del enfrentamiento nuclear, se manifestó en distintos escenarios locales, y dar ejemplos de cómo afectó diversas esferas, como la política, la cultura, el deporte y las ciencias.

OA 9: Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros (MINEDUC, 2016, p. 133).

El problema que crean los y las profesoras en ejercicio para desarrollar los objetivos de aprendizaje 8 y 9 se expone en la figura 4.

Figura 3
Problematización histórica¹

La caída del muro de Berlín en 1989 fue el símbolo del derrumbe de la Unión Soviética y de la desintegración del bloque socialista en el mundo y que se concretó, en 1991 con la disolución de la URSS [Unión de Repúblicas Socialistas y Soviéticas]. Esto marcó, según algunos historiadores, el fin de la Guerra Fría.

No obstante, en 2022, la guerra en Ucrania nos muestra que emblemas del pasado siguen recordándonos que hay elementos de la Guerra fría que aún están vivos. Por ejemplo, al ver las tensiones geopolíticas provocadas por los movimientos de la OTAN [Organización del Tratado del Atlántico Norte] en Europa y la reacción de Vladimir Putin por la posesión de territorios históricamente estratégicos. A ello, se suma la ubicación de misiles, el surgimiento de alianzas políticas y el constante peligro ante la amenaza nuclear (que también ha sido permanente en el caso de las dos Coreas). Ante esta situación es importante poner como antecedente que una parte significativa de la población de Europa del Este aún no se olvida del socialismo, ya que en 2018 un sondeo estimaba que un 66% de los rusos se arrepentía de la disolución de la Unión Soviética. Mientras que un 69% de los rumanos (país que vivió bajo la dictadura de Ceaușescu) estima que se vivía mejor con el gobierno comunista (www.elmundo.es) [publicado el 04 de abril de 2022]

Sin embargo, también existen otras causas que permiten comprender lo que ocurre en Ucrania, el doctor en Ciencias Políticas Eduardo Araya afirma que:

Del lado ruso, la recuperación del status imperial perdido con la disolución de la URSS, la recuperación de la influencia en extranjero cercano (el espacio ex soviético) como área de hegemonía; percepciones de amenaza a su seguridad nacional y su identidad (La OTAN y la UE [Unión Europea]) y el esfuerzo de construir un orden internacional multipolar, culturalmente alternativo a la hegemonía de USA [Estados Unidos de América] y Occidente.

Del lado ucraniano, una serie de debilidades de su Estado y su economía, la existencia de minorías prorusas en sus fronteras orientales y políticas nacionalistas identitarias, precisamente en esas regiones en vez de esfuerzos serios de integración, pero claramente no es Ucrania la que amenaza a su vecino y tampoco Ucrania ha transgredido principios básicos del Derecho Internacional, como la incorporación de Crimea a Rusia por la vía de un plebiscito.

Por lo anterior y utilizando el símbolo del muro de Berlín, se puede pensar que, aunque la muralla haya caído algunos cimientos de la historia son difíciles de extirpar. Hay algunas aperturas que demuestran que quizás la Guerra Fría y sus dinámicas aún siguen presentes hasta nuestros días y se reactivaran con fuerza en el futuro cercano, por lo que hablar de ella como cosa del pasado resulta por lo menos complejo.

¹ La problematización histórica fue elaborada por los profesores en ejercicio Ercilia Vega, Rodrigo Tapia, Esteban Barraza y Mónica Muñoz.

En la problematización expuesta en la figura 4, interactúan conceptos de primer y segundo orden. Los conceptos de primer orden han sido subrayados en el texto y la presencia de los conceptos de segundo orden, según las categorías propuestas en este artículo, se exponen en la tabla 3.

Tabla 3
Conceptos de segundo orden en la problematización histórica

Conceptos de segundo orden	de	Presencia en la problematización
Significancia Histórica		Los temas que se abordan en la problematización son significativos históricamente y constituyen un tema candente: Guerra Fría y la Guerra de Ucrania.
Juicio Ético y Valores Democráticos	y	En el problema están presentes la ideologización política, la imposición de modelos económicos y las políticas expansionistas que provocan guerras en las que se vulneran los derechos humanos. Para el caso del problema propuesto se pueden analizar éticamente: los costos humanos del expansionismo ruso o la hegemonía de la aculturación occidental. A partir del problema, también se puede trabajar el valor de la democracia, de la libertad, de la tolerancia y de la justicia.
Perspectivas		En la problematización están presentes y se puede profundizar en la investigación en las perspectivas de rusos y ucranianos; organizaciones internacionales como la OTAN o la Unión Europea; bloques ideológicos y modelos económicos del período de Guerra Fría socialismo/capitalismo.
Causas y Consecuencias	y	En la problematización se expone la multicausalidad del proceso considerando las perspectivas de rusos y de ucranianos. Y las consecuencias como las tensiones geopolíticas, la constante amenaza nuclear, la posible reactivación del bloque soviético. También están presentes otras consecuencias que se pueden inferir como, por ejemplo, los costos de vidas humanas, la pérdida de soberanía de Ucrania o el posible estallido de una nueva Guerra Mundial. Estas posibles consecuencias permiten incluir el futuro en la trama temporal.
Interpretación de Fuentes	de	La problematización es factible de investigar desde la literatura científica y especializada y las noticias de actualidad internacional.
Temporalidad		El problema se inicia con la historia del tiempo reciente “la caída del muro de Berlín y la disolución de la URSS” para transitar a la actualidad “Guerra de Ucrania”. Posteriormente aborda las causas del problema, para lo que se remonta al imperialismo ruso y el período de la Guerra Fría. Para acabar haciendo alusión al presente/futuro “la Guerra Fría y sus dinámicas aún siguen presentes hasta nuestros días y tal vez se reactivarán con fuerza en un futuro cercano”. La trama temporal del relato muestra el desarrollo de relaciones multitemporales. También están presentes los operadores de cambio y continuidad, simultaneidad, contemporaneidad, datación y cronología. La valoración del cambio no está explícita, pero se puede inferir a partir de la reflexión del problema.

Fuente: Elaboración propia.

En la problematización histórica expuesta en la tabla 3 se incorporan los criterios que se sugieren para la creación y narración de situaciones que permitan problematizar el contenido histórico.

Esta problematización se puede aplicar en el aula a través de diferentes estrategias. Algunas de ellas son el aprendizaje basado en problemas, debates o construcción de ensayos históricos. Además, para su aplicación en el aula y en consideración al modelo de Chávez (2020; 2021) y las propuestas de Meneses et al., (2020) hay que tener en cuenta que cuando el estudiantado procede a resolver una problematización histórica, también lleva a cabo un ejercicio temporal colectivo e individual. Porque se requiere considerar, tanto, la experiencia cultural que viven los y las estudiantes, como, la trama temporal del proceso o hecho histórico problematizado. Así como se propone en Cartes (2021).

Conclusiones

Pensar problemas históricos desde el currículum es una habilidad del ejercicio docente, hacerlo permite crear experiencias de aprendizaje significativas para el desarrollo del pensamiento histórico. Para la aplicación de estas experiencias en el aula es importante que el profesorado cree y ponga a disposición del estudiantado la problematización histórica. Esto le permitirá a los y las estudiantes enfrentarse a temas controvertidos y conflictos, conocer y analizar diferentes perspectivas, transitar en el tiempo, enjuiciar el pasado, es decir desarrollar el pensamiento histórico.

En esta aportación se han descrito los criterios teóricos para la construcción de la problematización histórica. Estas categorías se sustentan en los conceptos de segundo orden y en cada una de ellas se exponen los elementos que han de formar parte de un problema histórico. Criterios que están presentes en la problematización desarrollada por los y las profesoras en ejercicio. Se reconoce, que en la investigación en didáctica hay pocos ejemplos concretos de problemas históricos (Le Marec, 2009) y se espera que el ejemplo y los criterios que se proponen en este artículo sean un insumo importante para la creación de más y mejores problemas. En el artículo se expone la primera fase, de un total de tres, para el desarrollo de una metodología de aprendizaje basado en problemas.

Se piensa que exponer la fase 1, en la que se describen los criterios que permiten desarrollar la problematización histórica y se presenta el análisis del problema, es un aporte para la labor del profesorado en el aula y para la formación inicial docente. Porque les proporcionan las indicaciones necesarias para la problematización del currículum y un ejemplo concreto para utilizar en el aula. En las proyecciones de la investigación está sistematizar las fases 2 y 3 en las que se implementa el problema en el aula y posteriormente se evalúa su aplicación.

La descripción de los criterios de la problematización histórica y el análisis del problema en función de ellos, reafirma la idea de Chávez (2020) de que el problema es un detonante de las demás dimensiones y componentes del pensamiento histórico y para que esto sea efectivo es necesario considerar en su planteamiento la multitemporalidad y los operadores temporales según se propone en Cartes (2021) y Cartes y Pagès (2020). La temporalidad como parte central del pensamiento histórico, brinda las posibilidades de entender los diferentes ritmos y coordinaciones temporales que se dan en los fenómenos históricos y, a su vez, facilita las comprensiones de otras concepciones de tiempo y que son un puente con la otredad cultural (Cartes, Sanhueza y Maya, 2023). Así, una problematización histórica basada en una bi y multi direccionalidad temporal, favorece el desarrollo de la conciencia histórica.

Dado lo anterior, es que se propone que la problematización histórica revierte la enseñanza descriptiva de la historia y permite que el estudiantado desarrolle habilidades de nivel superior como el análisis, la evaluación y la síntesis.

Bibliografía

Acevedo, M., Quintino, M. y Salazar, J. (2018). La problematización del presente, una metodología para enseñar historia en educación universitaria. En M. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. Nin (coords.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*, 337-345. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional de Comahue/APEHUN.

Alvarez, L. (2017). Los mapas temporales como recurso didáctico innovador para la enseñanza de problemas sociales relevantes que promuevan el pensamiento crítico en los alumnos. *Revista de Educación*, 12, 99-117. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2162/2592

- Alvarez, L. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados*, (19), 328-346. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8112/pr.8112.pdf
- Bain, R. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. En Donovan, S. y Bransford, J. (coords.). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington D.C. Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>
- Barrel, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Bermejo, J. (1991). *Fundamentación Lógica de la Historia*. Madrid: Editorial AKAL Universitaria.
- Braudel, F. (1974). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Bravo, L., Valencia, L., y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En Jara, M y Santisteban (coord.), *Las contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, 229-240. Universidad Nacional de Comahue, Argentina y Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Carr, D. (1978) *¿Qué es la historia?* Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En Ródriguez, L. (coord), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, 69-104. México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública.
- Cartes, D., Sanhueza, A. y Maya, A. (en prensa). La enseñanza del tiempo histórico en contextos de diversidad. Una reflexión desde la invisibilidad social de las multitemporalidades. En C. Chávez, J. Marrolla, B. Meneses, F. Díaz, S. Quintana (coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/ REDIECS.
- Cartes, D. y Marrolla, J. (2022). La multitemporalidad. Una reflexión desde la interculturalidad en el currículo latinoamericano. En J. Bel, J. Colomer y N. Del Alba (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, 55-63. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Cartes, D. (2021). *Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España.
- Cartes, D. y Nancuante, V. (2021). Los tiempos olvidados: las temporalidades del pueblo Aymara y Mapuche. *Contextos. Estudios de humanidades y ciencia sociales*, 49, Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1675/1664>
- Cartes, D. y Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados. La historia Enseñada*, 30, 90-106. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8933>
- Cartes, D. y Chávez, C. (2018). ¿Qué están enseñando las universidades chilenas en relación a la Conciencia Histórico Temporal y el Tiempo Histórico? En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (eds.). *¿Què està passant al món? ¿Què estem ensenyant?*, 87-98. Bellaterra: GREIDICS/ Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cartes, D. y Llusà, J. (2018). La representación de la periodización en las narrativas de estudiantes en formación docente. El caso de la Frontera (Chile) y la Universidad Autónoma de Barcelona. En E. Lopez, C.R. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigación para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, 503-515. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Chávez, C. (2023). Planificación de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico. *Íber*, 111, 34-38.
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Chávez, C. (2020). Formación del pensamiento histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos en universidades chilenas (tesis doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Chávez, C. y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile. *REIDICS*, 6, 24-42.
- Chávez, C y Pagès, J. (2022). El pensamiento histórico y la dimensión ética de la historia en narrativas de estudiantes de máster de la Universidad Autónoma de Barcelona (pp. 69-78). En Bel, J., Colomer, J y Alba, N. (eds). *Repensar el currículum de ciencias sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II*. Valencia: Tirant humanidades.
- Chesneaux, J. (1984). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Madrid: Siglo XXI.
- Chevallard (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique? *Skholé, cahiers de la recherche et du développement. IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille*, 6, 25 – 37.
- Clary, M. y Nîmes, E. N. (1988). Outils d'analyse de la transposition didactique. Exposé introductif. En Marbeau, L. L. y F. Audigier (eds.), *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales. Actes du Colloque*, 144-184. INRP.
- Collingwood, R. (1952). *La idea de la historia*. México: Fondo de cultura económica.
- Coudannes-Aguirre, M. (2022). ¿Para qué la historia? Algunas respuestas de la investigación didáctica actual. *Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. 24, 1-4. DOI: <https://doi.org/10.15359/rp.24.1>
- Cubillos, F. (2015). Conocimiento Territorial Ancestral de las Comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Dalongeville, A. (2019). Enseñar Historia mediante “situaciones-problema. En Mora, G., Ortiz, R y Heras., J. *Estrategias de formación docente en Historia para la educación secundaria. La “situación/problema” de Alain*

- Dalongeville*. México: Escuela Normal Superior de México. Recuperado de: <https://situationsproblemes.files.wordpress.com/2019/02/dalongeville-1.pdf>
- Dalongeville, A. (2003). La noción y práctica de la situación-problema en la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 3-12.
- Danto, A. (1989). *Historia y Narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: GRAÓ.
- Duquette, C. (2011). Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec (Tesis doctoral). Université Laval, Québec. Canadá.
- Escribano, C. (2019). Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria? (tesis doctoral). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España.
- Ford, A. (2014). Setting us free? Building meaningful models of progression for a 'post-levels' world. *Teaching History*, (157), 28-41.
- Gibson, L. y Peck, C. (2020). More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically). En C. Berg y T. Christou (eds.), *Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 213-251). New York: Palgrave Macmillan.
- Hassani, I. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Ibagón, N. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 103-114. DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.4404>
- Ibagón, N y Granados, R. (2021). Lidiar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En Ibagón, N., Silva, R., Echeverry, A y Castro, R. (eds.), *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia*, 13-40. Cali: Universidad ICESI.
- Jara, M.A. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Le Goff, J. (2015). *Must we divide history into periods?* New York: Columbia University Press.
- Le Marec, Y. (2009). Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8, 3-12.
- Lee, P y Ashby, R (2000). Progressión in Historical Understandig among Students Ages 7-14. En Stearns, P, Seixas, P y Wineburg, S (eds.), *Knowing, Teaching Learning History*. New York: University Press.
- Levine, R. (2006). *Una geografía del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Levstik, L y Barton, K. (2023). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge: Sixth Edition.
- López-Facal, R y Santidrián-Arias, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber*, 69, 8-20.
- Llusà, J. (2015). Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Llusà, J. (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 61-73. Recuperado de: <https://www.edicions.ub.edu/revistes/eccss15/default.asp?articulo=1278>
- Martineau, R. (1999). *L'Historie à l'école. Matière à penser*. Paris: L'Harmattan.
- Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. En CIDI di Firenze. *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, 65-81. Milán: Mondadori.
- Meneses, B., González, N y Santisteban, A. (2020). La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, 20, 309-343.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile]. (2016). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudios.
- Muñoz, E. (2016). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (ed.). *Enseñar historia: Nuevas propuestas*, pp-107-138. Barcelona: Laia.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam, P. Comes, J. Pagés y D. Quinquer (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 189-208. Barcelona: Horsori, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Pagès, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*, 13, 241-278.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES*, 30 (82), 281-309.
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Pomian, K. (1990). *El orden del tiempo*. Madrid: JÚCAR.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Ricoeur, P. (2018). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Docencia.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), 27-36.

- Sanhueza, A., Cartes, D. y Maya, A. (2022). Las invisibilidades sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 228- 247. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.228>
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González, N. y Oller, M. (2014) ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 166-182.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controversiales. El Futuro del Pasado. *Revista electrónica de Historia*, 10, 57-79. DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9- 15.
- 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 Jara, M y Funes, G (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, perspectivas y enfoques actuales*, 63-86. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica. Universidad de la Plata*, 14, 34-56.
- Sayago-Gorosito, R. y Alvarez-Martinón, L. (2023). Una propuesta de enseñanza del tiempo histórico para la formación del profesorado en la universidad pública argentina. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 26, 1-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rp.26.2>
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P, Gibson, L & Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking. The Case of One-Hour Test. En Seixas, P y Ercikan, K (eds). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, 102-117. New York: Routledge. New York.
- Teodorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona: Editorial Paidós Básica.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R y López-Falcal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Estudios Sociales*, 52, 119- 133. Recuperado de: https://issuu.com/publicacionesfaciso/docs/revista_estudios_sociales_no_52
- Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trepast, C. (1998). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepast y P. Comes (eds.). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, 7-120. Barcelona: GRAÓ/ ICE.
- Uribe, M. (2016). Tiempo histórico y representación en la Histórica de Reinhart Koselleck. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43 (1), 347-373.
- Vásquez, N., Núñez, C. y Burgos, R. (2013) ¿Cómo los profesores de historia, geografía y ciencias sociales principiantes están tomando decisiones pedagógicas en el aula? En Muñoz, P., Raposo, M., González, M., Martínez, M., Zabalza, M y Pérez, A. (coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes*, pp. 1623-1630. Actas simposio internacional. Santiago de Compostela.
- Vásquez, G., Villalón, G y Montañares, E. (2023). Enseñar temas controversiales en la escuela. En Vásquez, G y Montañares, E. (eds.) *Reflexiones y propuestas para la enseñanza de los temas controversiales en el aula. Una aproximación desde la Historia, la Geografía y Ciencias Sociales*, 11-29.
- Velasco, Á. (2012). Enseñar a pensar históricamente: un compromiso del docente de ciencias sociales. En Á. Castellanos, Á. Velasco, y C. Abril (coords.), *Historias que hacen historias*, 63-69. Bogotá: Serie INNOVACION/IDEP.
- Van Drie, J y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychol*, 20 (2), 87-110. Recuperado en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-007-9056-1.pdf>
- Vial, S. (2006). La enseñanza de la historia en Chile. Qué y cómo se enseña el proceso independentista. *Iber*, 48.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Bellido.
- White, H. (2018). El pasado práctico. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. Plèyade. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 21, 49-71.
- Zúñiga, I. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación educacional latinoamericana*, 52 (1), 119-135.

Recibido: 13/06/2023
Evaluado: 29/07/2023
Versión Final: 19/08/2023