

La función de la historia en la didáctica de las ciencias sociales

Antoni Santisteban-Fernández

Resumen

Antoni Santisteban-Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona,
UAB, Espanha
E-mail: antoni.santisteban@uab.cat
 <https://orcid.org/0000-0002-6587-0424>

Projeto de Pesquisa PID2019-107383RB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación, Espanha

El artículo analiza la función de la historia en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. La pregunta inicial e imprescindible es por qué enseñamos historia, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la importancia de interpretar el pasado para comprender el presente y hacer prospectiva del futuro. En este punto coinciden en sus objetivos dos grandes líneas de investigación: el desarrollo de la conciencia histórica y la Educación para el Futuro. Las dos se enfocan hacia la prospectiva y la participación. La historia es un aprendizaje esencial para la educación democrática de la ciudadanía, pero además juega un papel básico en las propuestas de un currículum integrado de ciencias sociales, como el trabajo en las aulas con problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, ya que cualquier problema o conflicto social tiene una raíz histórica y solo a partir del estudio del pasado podemos buscar soluciones o alternativas a los problemas del presente. Además, el pensamiento histórico es una parte esencial de la formación del pensamiento crítico, para la interpretación autónoma de las fuentes de información (algo fundamental en la actualidad) y para tomar decisiones bien argumentadas que guíen nuestra acción social. En definitiva, la historia aporta un conocimiento fundamental para que la enseñanza de las ciencias sociales sea un instrumento de transformación social.

Palabras clave: Problemas sociales relevantes. Pensamiento crítico. Educación para el futuro.

Recebido em: 19/12/2024
Aprovado em: 08/07/2025



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e104311>

Resumo**O papel da história na didática das ciências sociais**

O artigo analisa o papel da história no ensino e na aprendizagem das ciências sociais. A questão inicial e essencial é porque ensinamos história, o que nos leva a refletir sobre a importância de interpretar o passado para compreender o presente e olhar para o futuro. Neste ponto, duas linhas principais de investigação coincidem nos seus objetivos: o desenvolvimento da consciência histórica e a Educação para o Futuro. Ambos se concentram na previsão e na participação. A história é uma aprendizagem essencial para a formação democrática dos cidadãos, mas também desempenha um papel fundamental nas propostas de um currículo integrado de ciências sociais, como o trabalho em salas de aula com problemas sociais relevantes ou questões socialmente vivas, uma vez que qualquer problema ou conflito social tem uma raiz histórica e só estudando o passado podemos procurar soluções ou alternativas para os problemas do presente. Além disso, o pensamento histórico é parte essencial da formação do pensamento crítico, da interpretação autônoma das fontes de informação (algo fundamental hoje) e da tomada de decisões bem fundamentadas que norteiam a nossa ação social. Em suma, a história fornece conhecimentos fundamentais para que o ensino das ciências sociais possa ser um instrumento de transformação social.

Palavras-chave:
Problemas sociais relevantes.
Pensamento crítico. Educação para o futuro.

Abstract**The role of history in the teaching of social sciences**

The article examines the role of history in the teaching and learning of social sciences. The initial and essential question is why we teach history, which leads us to reflect on the importance of interpreting the past in order to understand the present and look ahead to the future. At this juncture, two major lines of research share common objectives: the development of historical consciousness and Education for the Future. Both focus on foresight and participation. History is essential learning for the democratic education of citizens, and it also plays a fundamental role in proposals for an integrated social sciences curriculum—such as classroom work on social and controversial issues. This is because any social problem or conflict has historical roots, and only by studying the past can we seek solutions or alternatives to present-day problems. Furthermore, historical thinking is a key component in the development of critical thinking, allowing for the independent interpretation of information sources (crucial in our current context) and for making well-reasoned decisions that guide our social action. In conclusion, history provides the foundational knowledge needed for social sciences education to serve as a tool for social transformation.

Keywords:
Social and controversial issues. Critical thinking.
Education for the future.

¿Por qué enseñamos historia?

Si pensamos que la historia cumple un papel importante en la educación para la ciudadanía y tiene una función social relevante, entonces la pregunta sobre las finalidades de su enseñanza es imprescindible. Como afirma Fontana (1982) la historia es un proyecto social, lo cual significa que la historia se orienta del pasado hacia el presente y hacia el futuro. Es la misma posición que sustenta Rüsen (2007), que defiende una enseñanza de la historia que reivindica el pasado, para la recuperación de la memoria o de las memorias, pero que se orienta al futuro, como preparación y motivación para la acción social. Hemos de comprender que cuando enseñamos la temporalidad histórica hemos de incluir también el futuro, como un tiempo sobre el que podemos tomar decisiones. Como afirma Hobsbawm (1998) “Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como ya ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y el presente (p.118).

La formación de competencias de pensamiento histórico y el progresivo desarrollo de una conciencia histórica (Seixas, 2004; Pagès y Santisteban, 2009; Santisteban, 2017), tienen como objetivo principal dotar al alumnado de las herramientas necesarias para conectar el pasado con el presente e imaginar un futuro diferente, es decir, para pensar cuáles son los cambios sociales necesarios en nuestro mundo, que mejoren la convivencia, la democracia, la calidad de vida para todas las personas. El concepto “cambio” no puede separarse del concepto “continuidad”, son, seguramente, los conceptos más importantes que deben construirse desde la enseñanza de la historia. Conocer los cambios sociales que tuvieron lugar en el pasado nos ayuda y nos motiva a imaginar qué cambios sociales serían necesarios en el futuro. Solo a partir del conocimiento de los cambios en el pasado somos conscientes de las posibilidades de cambio social en la actualidad. Es así como la enseñanza de la historia se convierte en una herramienta para la transformación social siendo, por lo tanto, una aportación esencial para la enseñanza de las ciencias sociales.

Para Gadamer (1993) la conciencia de la temporalidad humana es la gran aportación de la historia a la vida de las personas: “La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna” (p. 41). Tener conciencia de nuestra temporalidad es, tal vez, la gran revolución del mundo contemporáneo, es decir, comprender que somos seres en el tiempo, que somos consecuencia de lo que sucedió y que somos protagonistas de lo que puede suceder. En un sentido parecido Levstik (2014), propone que, desde la enseñanza de la historia, planteemos a nuestro alumnado una pregunta imprescindible: ¿qué nos hace humanos? Una pregunta que nos lleva a reflexionar sobre los valores de nuestra sociedad, la diversidad, los derechos humanos y la justicia social.

¿Qué historia para qué ciencias sociales?

En el estudio ya clásico de Ferro (1993)¹ sobre cómo se enseña la historia en cualquier país del mundo, el autor llega a la conclusión que todos los países lo que pretenden es utilizar la historia para ofrecer una imagen unificada y homogénea de la nación. Este propósito implica, entre otras cuestiones, ocultar la diversidad cultural y cualquier tipo de conflicto interno. Llegamos así a la imposición de un discurso hegemónico de la historia y a la marginación de muchas historias silenciadas, como la historia de las personas vencidas, colonizadas, esclavas, refugiadas, exiliadas, la historia de las mujeres, de los ancianos, de los refugiados, entre otros: “Algunas personas han llegado a preguntarse hasta qué punto es confiable la historia, si se trata de una ciencia capaz de desarrollarse, o bien si solamente es una ideología aplicada” (Ferro, 1999, p.140). Es la misma pregunta que nos hacemos desde la educación histórica, si vale la pena, si enseñamos historia para enseñar a pensar o si es solo un instrumento para el adoctrinamiento.

En otro trabajo Ferro (1999) distingue cuatro tipos de fuentes para la configuración de la conciencia histórica: a) la historia institucional u oficial; b) la contrahistoria; c) la memoria de las sociedades; d) la ciencia histórica. Vamos a seguir su argumentación para comprender cómo la educación histórica puede aprovechar este debate sobre las fuentes de la historia, además de introducir nuevos estudios más actuales que nos ayuden a comprender el papel de la historia en la comprensión de la realidad social.

La historia institucional u oficial

La historia oficial es la dominante en todos los países, ya que justifica o legitima el poder. Y es evidente que en los países donde domina un régimen totalitario el relato histórico institucional elimina cualquier tipo de disensión o crítica al poder. La historia oficial enaltece a los héroes nacionales y determinados hechos históricos que representan conquistas, victorias o resistencias. La Unión Soviética de 1917 invisibiliza a todos los personajes considerados negativos o la España de 1939 ensalza a los héroes de la “Reconquista cristiana” y el colonialismo español.

Clark (2014) analiza la historia oficial sobre la I Guerra Mundial y todas las fuentes históricas accesibles de los diferentes países que intervieron, y llega a la conclusión que era una guerra que no deseaba nadie. Clark denomina a los dirigentes “sonámbulos”, que ejercieron el poder sin prever las consecuencias de sus actos. Después de la guerra todos esos países intentaron difundir la idea que la guerra fue inevitable, es decir, escribieron la historia institucional que justificaba sus errores.

¹ Primera edición en francés de 1980.

La contrahistoria

La contrahistoria es la historia silenciada, la historia de los vencidos o de las personas invisibilizadas. La memoria histórica es propia de los perdedores, los pueblos colonizados o perseguidos, es la reivindicación de una nueva narración histórica por parte de los derrotados y marginados. La contrahistoria es también el relato decolonial contra el imperialismo cultural e histórico, que se mantiene después de la descolonización con formas de dominación cultural, económica y política (Mignolo, 2011).

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales también debe reivindicar un relato que vaya más allá del relato de la descolonización, para enseñar a interpretar los discursos hegemónicos que tienen su origen en la dominación europea. La enseñanza de la historia debe ayudar a construir nuevas narraciones desde lógicas contextualizadas y libres. En este sentido, las reivindicaciones de los pueblos indígenas como culturas que traspasan fronteras estatales son una buena muestra de una perspectiva decolonial actual. Las investigaciones desde la decolonialidad en didáctica de las ciencias sociales han aportado un conocimiento diferente de la enseñanza del espacio geográfico (Cubillos, 2016) o del tiempo histórico (Cartes, 2021), incluso sobre las concepciones de algunos pueblos originarios o afrodescendientes sobre su propio proceso educativo, sobre qué historia aprendieron y si se sintieron excluidos (Nancuante, 2022).

La memoria de las sociedades

La memoria individual y la memoria colectiva configuran la memoria de las sociedades. La memoria individual es bien conocida por la historiografía a través de la historia oral, pero la historia oral se configura desde los recuerdos de los protagonistas, que varían y se moldean con el tiempo, entran en el olvido o están muy influenciados por el presente. Las memorias de las personas están cruzadas por experiencias personales, que no siempre se corresponden a criterios de veracidad o fiabilidad, sino a percepciones personales o familiares. Por ejemplo, en la actualidad una parte de la sociedad española exalta la dictadura del general Franco, como periodo de crecimiento económico y de seguridad ciudadana. Pero esta percepción es una invención de la extrema derecha para imponer su ideario.

Las sociedades configuran su memoria también a través de las tradiciones y celebraciones festivas: “Esta historia, además, no está sometida a la crítica, y es inmutable, como una obra literaria, de suerte que difiere de los demás tipos de historia, no sólo por su contenido, sino por su estatus” (Ferro, 1999, p. 149). En este sentido, Barton (2010) demuestra en sus investigaciones cómo la historia que se enseña en la escuela muchas veces entra en contradicción con los relatos de otros contextos sociales, como lo que se cuenta en la familia o en los medios de comunicación sobre el

pasado. Por lo tanto, es evidente que la educación histórica debe afrontar estos relatos, para provocar un debate necesario sobre el conocimiento histórico que nos llega de fuentes distintas.

La ciencia histórica

Las anteriores perspectivas podemos concluir que corresponden al poder, a los contrapoderes y al saber cotidiano de personas o colectivos. La cuarta fuente ha de ser, sin duda, la ciencia histórica que, en primer lugar, construye su narración a partir de una interpretación crítica de las fuentes históricas. La primera obligación de la historia como ciencia es poner en cuestión la historia oficial o institucional, ya que no puede ser acusada de estar al servicio del poder. Con relación a la contrahistoria se debe juzgar qué memorias han sido silenciadas. Y, en tercer lugar, la ciencia histórica debe servir para descubrir y denunciar los estereotipos y prejuicios presentes en algunas representaciones de la historia de las sociedades.

Además de su función de crítica social hay que reconocer que cualquier relato histórico no puede ser ajeno a unos determinados valores sociales. Uno de los propósitos más importante de la enseñanza de la historia es el de mostrar la multiperspectiva frente a los temas controvertidos. En este sentido, un trabajo muy enriquecedor es el de mostrar cómo viven los conflictos o problemas sociales diferentes personas o grupos, para comprender que la historia se escribe desde una determinada posición ideológica. Un ejemplo muy enriquecedor es el libro *Historia del otro* (VVAA, 2005), una obra única escrita por doce profesores de historia, seis palestinos y seis israelíes, que repasan los acontecimientos más problemáticos del conflicto que los enfrenta. En cada uno de los capítulos se repasa el mismo hecho histórico por parte de un profesor israelí y un profesor árabe. Los relatos y los juicios que se realizan son totalmente contrapuestos, pero el esfuerzo de estos profesores es muy loable. Como instrumento de enseñanza de la historia de un conflicto, que ha llegado de manera terrible a nuestros días, la propuesta es muy valiosa.

El papel de la historia en el trabajo con problemas sociales relevantes

Muchos países están optando por un currículum integrado de ciencias sociales, es decir, por un estudio de la sociedad que no se centre en áreas de conocimiento, sino que la base de la enseñanza sean los conflictos o los problemas sociales de nuestro tiempo. Es lo que se ha denominado en el contexto iberoamericano una enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes. Esta perspectiva curricular significa un cambio de paradigma en cuanto a la selección de los contenidos de la historia y las ciencias sociales. Si hasta ahora la preguntábamos a la historia y al resto de ciencias sociales “¿qué tenemos que enseñar?”, ahora preguntamos a cada una de estas ciencias sociales: ¿qué aporta a la educación democrática de la ciudadanía?, ¿qué aporta a la ciudadanía para la comprensión y la solución de sus problemas? Por lo tanto, el conocimiento a

enseñar no viene determinado por la producción científica de cada ciencia social, sino por lo que cada una puede aportar a la educación de las personas.

Si las ciencias sociales pretenden dar una explicación de nuestro presente, los problemas actuales de nuestro mundo no se pueden comprender sin un estudio de sus antecedentes históricos. ¿Cómo podemos explicar la guerra de Ucrania sin conocer el desarrollo de la Segunda guerra mundial o la Guerra fría? ¿Cómo podemos comprender el conflicto árabe-israelí en Palestina sin remontarnos al pasado colonial de la región? ¿Cómo podemos interpretar la situación política de muchos países de Iberoamérica sin tener en cuenta las dictaduras que han sufrido? ¿Cómo valorar los movimientos de población de personas refugiadas, desplazadas o exiliadas, sin un análisis de los antecedentes? ¿Cómo podemos evaluar la situación actual de los derechos humanos en el mundo sin una visión histórica? Pero, al mismo tiempo, también es cierto que estos conflictos se sitúan en un espacio geográfico, responden a unas interrelaciones geopolíticas, están influenciados por intereses económicos, etc., es decir, también necesitamos del resto de ciencias sociales, tanto para interpretar los problemas como para buscar soluciones o alternativas.

La enseñanza de las ciencias sociales basada en problemas sociales tiene su origen en las ideas de Dewey a principios del siglo pasado, que defendía una educación que partiera de los problemas de las personas, para el desarrollo del pensamiento reflexivo y para el aprendizaje de la participación democrática (Dewey, 1995 y 2002). Para Dewey el conocimiento se construye a partir de la experiencia y de la interacción con el medio. Desde un primer momento, las ideas de Dewey fueron interpretadas de dos maneras diferentes: a) los problemas sociales como metodología; b) los problemas sociales como contenido. Estas dos maneras de tratar los problemas en la enseñanza de las ciencias sociales han coexistido y coexisten en la actualidad en las escuelas (Santisteban, 2019).

Los problemas sociales como metodología

Los problemas sociales como metodología han dado lugar a propuestas donde lo importante es seguir una serie de pasos para solucionar cualquier problema. Se parte de la base que el currículum marca unos contenidos que no se pueden cambiar. Por este motivo, desde la enseñanza de las ciencias sociales, en este caso, partimos de la problematización del contenido a enseñar, como sucede en las propuestas denominadas situaciones-problema en el contexto francófono (Dalongeville, 2003), donde los conceptos ayudan a relacionar pasado y presente, y permiten al profesorado combinar perspectivas sincrónicas y diacrónicas en el planteamiento de preguntas históricas. La tradición italiana nos propone, en un sentido parecido, el laboratorio histórico y geográfico, para un trabajo competencial con fuentes de información de todo tipo (Mattozzi, 2006).

Los problemas sociales como contenido

Mientras los problemas como metodología pueden aplicarse a cualquier área de conocimiento, como las ciencias experimentales o las matemáticas, por ejemplo, a partir del aprendizaje basado en proyectos o en retos, los problemas sociales como contenido se justifican como el eje central sobre el que se articula la enseñanza de las ciencias sociales. Definen un currículum integrado donde lo más importante no son las distintas disciplinas, sino comprender el origen y naturaleza de los problemas e intentar resolverlos, con la ayuda de cualquier ciencia social o de las ciencias experimentales u otros campos científicos (Santisteban, 2022).

Desde la teoría crítica los contenidos a enseñar son los problemas sociales de nuestro mundo. Estos problemas tienen siempre un origen histórico, por lo cual la historia sirve para contextualizar y explicar su origen. Los temas controvertidos, latentes en nuestra sociedad, son la esencia del currículum de ciencias sociales. Un trabajo fundamental para su definición es el de Evans y Saxe (1996), que tuvo una gran influencia en los estudios sociales críticos con sus propuestas de “issues-centered social studies”, lo que en nuestro contexto se tradujo como problemas sociales relevantes.

Es evidente que el trabajo en las aulas con problemas sociales relevantes ha tenido una fuerte oposición en los últimos tiempos, lo que ha impedido que su alcance haya sido más grande (Nelson y Stanley, 2013; Evans, 2021). Los ataques a los estudios sociales críticos en lo que Evans ha denominado “la guerra contra los estudios sociales críticos” (Evans, 2006), se han centrado con una especial agresividad en la enseñanza de la historia, donde se exige al profesorado que se concentre en instituciones y personajes históricos que ensalcen el nacionalismo, y que no abran debates que juzguen el pasado. De esta manera el profesorado ha perdido capacidad para decidir qué y cómo enseñar historia, por ejemplo, para decidir qué tipo de problemas sociales relevantes debería tratar en sus clases (Ross & Vinson, 2012). Esto no quiere decir que una buena parte del profesorado no reclame una enseñanza que ponga el acento en los derechos humanos y la justicia social, es decir, en problemas sociales como el abuso de poder, la desigualdad o las injusticias (McCrary & Ross, 2016).

La controversia es la esencia de la democracia, por lo tanto, tratar temas controvertidos en las clases de ciencias sociales debería ser un paso imprescindible para una educación democrática, donde el debate y la argumentación son competencias esenciales (Hess, 2009). Los temas controvertidos ponen en juego valores e intereses enfrentados, son temas sensibles de la política, hacen aflorar emociones, son complejos y son temas que nos conectan con la actualidad. El profesorado debe ser capaz de definir qué temas debe tratar en la clase de historia o ciencias sociales, si tratará aspectos sobre el género, la etnia, la religión, la orientación sexual, etc., es decir, el profesorado debe ser capaz de decidir qué enseñar y cómo. Para Ho, et al. (2017) los temas controvertidos en la enseñanza también pueden enfocarse desde una perspectiva más histórica, por ejemplo: ¿por qué Estados Unidos

usó bombas atómicas para terminar la guerra con Japón? Pero también desde la política o la economía: ¿debería aumentarse el salario mínimo? O desde un enfoque más personal o moral: ¿debo votar en las próximas elecciones? En todo caso, todas las ciencias sociales pueden aportar instrumentos para la interpretación de los problemas y para su solución.

Otro concepto utilizado en el contexto francófono es el de las “cuestiones socialmente vivas”, que aparece en los años 90 del siglo pasado (QSV, por su nomenclatura en francés). Nacen a partir de las reflexiones de Chevallard (1997) que considera que la escuela debe responder a preguntas vivas, para que la escuela no muera. Legardez (2003) plantea que las cuestiones socialmente vivas sean el centro de la enseñanza de las ciencias sociales como debates abiertos y latentes en la sociedad. Estas problemáticas deben cumplir la condición de estar vivas para la ciencia social, para la sociedad y para el saber escolar.

Las aportaciones de la historia a las QSV son fundamentales, para visibilizar las reclamaciones de los grupos o minorías que han sido objeto de sufrimiento y olvido, para reclamar las memorias subalternas silenciadas y marginadas. La historia debe recuperar para la enseñanza aquellos temas que se han ocultado, aquellos acontecimientos considerados más oscuros del pasado, desde la libertad en el debate y el respeto, sin miedo. Autores como Brusa y Musci (2011) consideran que las QSV reivindican el papel de la historia en la enseñanza de valores como la igualdad, la paz, la sostenibilidad, los derechos humanos, la justicia social, etc., ya que la enseñanza de la historia ha ido perdiendo sentido y capacidad para mostrarse como un conocimiento útil a las personas para el desarrollo de su vida en sociedad. Por este motivo hemos de recuperar la perspectiva crítica del estudio del pasado y problematizar el presente en nuestras clases con perspectiva histórica.

El pensamiento histórico y el pensamiento crítico

¿Cómo se transforma la ciencia histórica en conocimiento escolar? Para reflexionar sobre esta pregunta debemos atender a dos cuestiones: la configuración del saber escolar y la formación del pensamiento histórico.

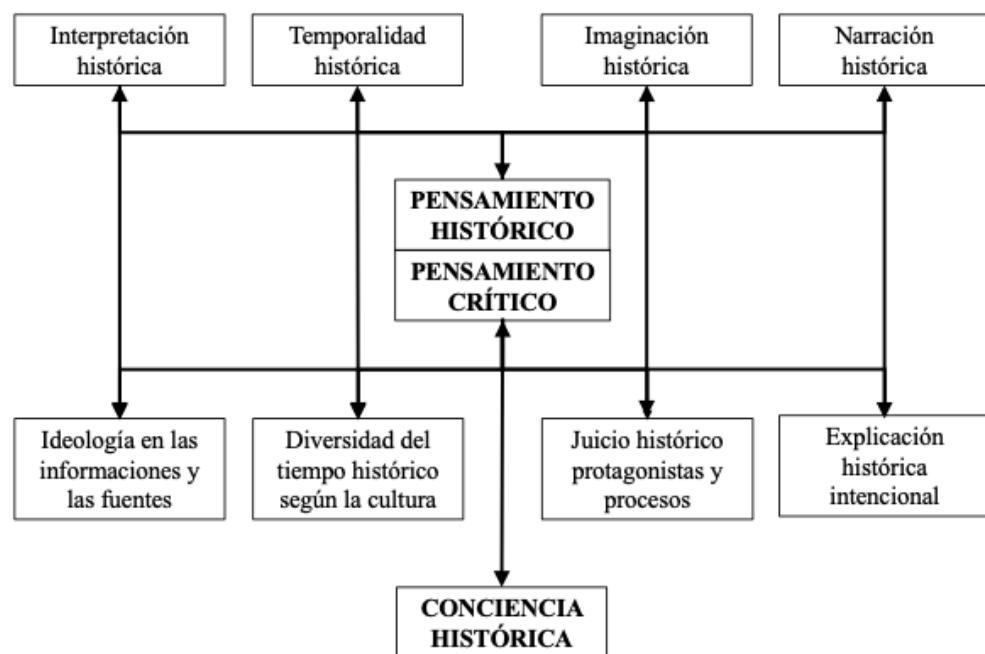
En primer lugar, hemos de reconocer que el conocimiento científico no es igual que el conocimiento escolar. La didáctica de las ciencias sociales se ocupa de investigar y proponer qué conocimientos enseñar, cómo enseñarlos, cómo evaluarlos y cómo superar los problemas de aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales en general. Esto no significa simplificar la historia ni enseñar un saber histórico incompleto o superficial, sino que la enseñanza requiere reflexionar sobre qué y cómo se puede aprender historia a una determinada edad o en unas determinadas condiciones, cómo crear estas situaciones de aprendizaje que, como proponemos desde el grupo de

investigación de GREDICS², deberían problematizar la realidad social o, directamente, trabajar los problemas de nuestro mundo.

En segundo lugar, la educación histórica requiere investigar sobre cómo el alumnado desarrolla las distintas competencias de pensamiento histórico, es decir, cómo vive y aprende la temporalidad histórica, cómo desarrolla habilidades de imaginación histórica, cómo interpreta las fuentes históricas primarias o secundarias, y cómo construye narraciones históricas. La complejidad del pensamiento histórico necesita ir desarrollando estas competencias, que integran toda una serie de habilidades, conceptos históricos y valores, por lo cual los didactas de la historia han de definir estas competencias con precisión.

Siguiendo esta lógica, el pensamiento histórico y el pensamiento crítico son dos caras de la misma moneda (Santisteban y Castellví, 2021). La interpretación de las fuentes, la contextualización histórica, la comprensión de la periodización, la explicación histórica, son competencias que requieren de un desarrollo compartido con el pensamiento crítico.

Figura 1.



Fonte: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura las competencias históricas básicas, como son la interpretación, la temporalidad, la imaginación y la narración histórica, tienen componentes esenciales del pensamiento crítico: a) la interpretación de las fuentes históricas requiere del pensamiento crítico para distinguir la veracidad o la fiabilidad de las fuentes, o la ideología de una determinada información; b) el tiempo histórico responde a cuestiones culturales, por ejemplo, la

² GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) es un grupo consolidado y reconocido por AQU, la agencia de calidad universitaria de Cataluña (2021SGR00797).

periodización histórica no puede basarse en los mismos procesos o cambios históricos para todos los pueblos; c) la imaginación histórica implica contextualización y capacidades para la empatía, pero también para el juicio histórico sobre los protagonistas y los hechos; d) por último, el alumnado debe narrar la historia y, en este sentido, debe hacer una explicación causal, intencional, del cambio y continuidad y relativista, de entre las cuales la explicación intencional, sobre las intenciones de los protagonistas y las consecuencias de los hechos, está relacionada de manera directa con la formación del pensamiento crítico (Santisteban, 2023).

Sam Wineburg y el grupo de la *Stanford History Education Group* demuestran con sus investigaciones que el desarrollo del pensamiento histórico puede ser una herramienta fundamental para la formación del pensamiento crítico en la escuela. Wineburg et al. (2016) aplican las competencias de interpretación histórica tanto a informaciones del pasado como a las que aparecen en el contexto digital o en las redes sociales. Sus conclusiones son muy negativas, ya que los resultados demuestran que algo más del 80% de los y las jóvenes no distinguen la verdad de la mentira, ya que no comprueban la veracidad de los relatos de todo tipo que reciben a través de las redes virtuales. Por lo cual, proponen trabajar con estas informaciones en las escuelas como un aprendizaje imprescindible en la sociedad actual (Wineburg, 2018).

Tanto las investigaciones realizadas por el grupo de Stanford como las realizadas por el grupo GREDICS en España (Tosar, 2017; Castellví, 2019; Castellví, Díez y Santisteban, 2020) llegan a la misma conclusión: la juventud actual tiene capacidades tecnológicas muy desarrolladas, pero no ha desarrollado su pensamiento crítico, no muestran predisposición a juzgar los relatos textuales o visuales que le llegan a través de múltiples fuentes o pantallas. Ante esta situación la escuela debe dar una respuesta para educar al alumnado en competencias de pensamiento crítico, esenciales para cualquier área de conocimiento, pero muy importantes, en especial, para educar a una ciudadanía participativa, que debe actuar con responsabilidad y compromiso social en democracia y debe tomar decisiones políticas, económicas o sociales.

La conciencia histórica y la Educación para el Futuro

Hay muchos historiadores y filósofos que han reflexionado sobre la naturaleza del pasado, por ejemplo, Cruz (2002) se pregunta: ¿hacia dónde va el pasado? La respuesta es que el pasado cambia en función de los cambios que se producen en nuestro presente y, sobre todo, el pasado va hacia donde nosotros orientamos el futuro. Los cambios sociales de hoy y cómo nos imaginamos el futuro influyen en nuestra manera de interpretar los acontecimientos históricos del pasado. Estas relaciones muestran la importancia de que nuestro alumnado comprenda la continuidad temporal entre pasado, presente y

futuro, en los dos sentidos, es decir, que pueda desarrollar la conciencia histórica. Este es el propósito final de la formación de las competencias de pensamiento histórico.

Para Rüsen (2007) existe una diferencia entre la memoria y la conciencia histórica. Mientras la memoria reivindica las voces silenciadas y excluidas del pasado, la conciencia histórica se orienta al futuro. En este punto, la conciencia histórica en la enseñanza de la historia conecta con la Educación para el Futuro (Santisteban y Anguera, 2014). Es decir, la participación de la ciudadanía en democracia solo puede realizarse desde el conocimiento del pasado, de todas las voces del pasado, pero esta participación solo puede hacerse realidad en el tiempo futuro. Esta es la gran aportación de la historia a la enseñanza de las ciencias sociales y a la didáctica de las ciencias sociales.

Cuando Clark (2014) analiza las fuentes históricas de la I Guerra Mundial descubre que deben revisarse la mayoría de los esquemas de la historiografía sobre las causas que la provocaron. Este autor insiste en que la guerra se podía haber evitado, teniendo en cuenta las decisiones que se tomaron por parte de algunos mandatarios y las reacciones que se produjeron al inicio de la guerra, analizando cada uno de los pasos que se dieron antes de comenzar el conflicto bélico. La guerra provocó 20 millones de muertos y 21 millones de heridos y el relato oficial debía justificar estas pérdidas, así que, según Clark, se escribió una historia oficial en la cual solo era posible un desenlace hacia la guerra, aunque, en realidad, parece ser que no lo deseaba nadie. Este autor nos muestra cómo en el pasado había diferentes futuros posibles, lo cual nos lleva a reflexionar que en el presente también tenemos ante nosotros diferentes futuros y que podemos tomar decisiones sobre los futuros posibles, probables o deseables (Hicks, 2006).

Explicar la historia como un conjunto de hechos o de procesos inevitables es negar el papel que tuvieron los actores sociales y los distintos factores que influyeron en un determinado desenlace, de hecho, es adoptar una perspectiva determinista de la historia. No se trata de construir ucronías, sino de valorar las posibilidades reales que existían en el pasado de otros futuros diferentes, de evaluar causas y consecuencias, y de juzgar el comportamiento de los protagonistas. En el pasado las personas siempre hemos tenido la posibilidad de escoger qué futuro queríamos. Esta cuestión es muy importante en la enseñanza de la historia, ya que demuestra que en el presente también opciones de decidir sobre nuestro futuro, lo cual implica considerar también al alumnado protagonista de la historia.

En una educación democrática no podemos educar en la idea que el futuro estaba y está escrito o determinado, pero es lo que transmitimos cuando explicamos una historia donde los hechos se suceden unos detrás de otros, un período histórico sucede a otro, casi mecánicamente, en Europa el Renacimiento sucede a la Edad Media y el Barroco al Renacimiento, como si las etapas artísticas o culturales fueran rupturas sin crisis, con cambios y sin permanencias. La enseñanza de la historia dentro de las ciencias sociales ofrece, por el contrario, la posibilidad de educar a nuestro alumnado

en la responsabilidad que tienen como agentes históricos, para decidir el futuro y producir cambios sociales.

La investigación en Educación para el Futuro nos muestra que la juventud tiene una imagen tecnológica y catastrófica del futuro, aunque en educación primaria son mucho más optimistas que los adolescentes. Parece que a medida que crecen pierden la confianza en sus capacidades para construir un futuro mejor (Hicks & Holden, 2007), algo que debería preocupar al profesorado de ciencias sociales. Estos resultados no parecen mejorar en el contexto de postpandemia y de aumento de los conflictos, cuando crecen las referencias a la incertidumbre en el futuro en todo tipo de estudios y publicaciones, lo cual produce una sensación de inseguridad en la ciudadanía y provocan la pasividad en nuestro alumnado.

La juventud consume las distopías que ofrecen las plataformas digitales, el cine y todo tipo de relatos futuristas, donde se augura un mundo futuro de desastres, con organizaciones autocráticas donde prevalecen la injusticia y la desigualdad. Pero la historia puede ser una herramienta de razonamiento crítico sobre este tipo de relatos que, más que una crítica a la sociedad actual, se están convirtiendo en un espectáculo que influye de manera negativa en las actitudes democráticas de nuestro alumnado. Por este motivo, la historia debe aportar el conocimiento necesario para comprender los cambios sociales del pasado y convencer a nuestro alumnos y alumnas, como protagonistas que son de la historia, que el porvenir será lo que ellos y ellas decidan, para que imaginen un futuro alternativo.

Conclusiones

La última finalidad de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales debe ser la formación de una ciudadanía crítica que sea capaz de tomar decisiones y participar democráticamente, con el objetivo de producir cambios en su sociedad. Con este fin la historia nos permite trazar un rumbo para el futuro, es una fuente de conocimiento esencial para solucionar nuestros problemas sociales, nos enseña a comprender la parcialidad de las fuentes y a desarrollar un pensamiento crítico imprescindible para interpretar nuestro mundo. Este es el papel de la historia en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Cuando pensamos en un currículum integrado de ciencias sociales a partir de lo que se ha dominado problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, según la tradición, la historia nos sitúa en el punto de partida, contextualiza los problemas sociales, nos ayuda a comprender el papel de los protagonistas, personas o grupos humanos, nos permite valorar las situaciones de conflicto, de desigualdad o de injusticia, y a planificar las posibles salidas a la situación del presente.

Escribe Ferro (1999) que “Hoy más que nunca, es difícil escribir Historia” (p. 139). Hoy, en 2025, deberíamos ratificarnos en esa frase y añadir: “Hoy más que nunca, es difícil enseñar Historia”. Es cierto, pero también es cierto que, como profesores y profesoras de historia y ciencias sociales, la enseñanza de la historia puede ser un excelente instrumento de literacidad crítica digital, para discernir la verdad, para seleccionar la información, para identificar la ideología de los textos, que nos ayude a tomar decisiones para la acción social, en definitiva, la historia puede ser una herramienta de transformación social en una enseñanza integrada en el conjunto de las ciencias sociales.

Referencias

- BARTON, Keith C. **Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia.** Enseñanza de las Ciencias Sociales: **Revista de Investigación**, n. 9, p. 97-113, 2010.
- BRUSA, Antoni; MUSCI, Elena. **La didàctica difícil. Els problemes dels límits de l'ensenyament històric.** In: Pagès, Joan; Santisteban, Antoni (coords.). **Les qüestions socialment活ives i l'ensenyament de les ciències socials.** Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB, p. 41-52, 2011.
- CARTES, Daniela. **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, 2021.
- CASTELLVÍ, Jordi. **Critical Digital Literacy in Social Studies. Case Studies in Elementary School.** Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2019.
- CASTELLVÍ, Jordi; DÍEZ, M. Consuelo; SANTISTEBAN, Antoni. **Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems.** *Social Sciences*, 9, 134, 2020. <https://doi:10.3390/socsci9080134>
- CHEVALLARD Yves. **Questions vives, savoirs moribonds:** le problème curriculaire aujourd’hui. *Actes du colloque Défendre et Transformer l’école pour tous*, Marseille : 3, 4, 5 octobre, 1997. <http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2016/05/Chevallard-Questions-vives.pdf>
- CLARK, Christopher. **Sonámbulos. Cómo Europa fue a la guerra en 1914.** Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2014.
- CRUZ, M. (Ed.). **Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo.** Barcelona: Paidós, 2002.
- CUBILLOS, Froilán. **Conocimiento Territorial Ancestral de las Comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew.** Atlas Didáctico Bilingüe para la Enseñanza del Territorio Mapuce Bafkehce del Lago Budi. **Director: Joan Pagès.** 2016. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, UAB, Barcelona: 2016.
- DALONGEVILLE, Alain. **Noción y práctica de la situación-problema en historia.** *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12, 2003. <https://www.raco.cat/index.php/ensenanzacs/article/view/126144>
- DEWEY, John. **Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.** Barcelona: Paidós, 2002 (edición original de 1910).
- DEWEY, John. **Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación.** Madrid: Morata, 1995 (edición original de 1916).

EVANS Ronald W. (ed.). **Handbook on Teaching Social Issues**. IAP. 2^a edición, 2021.

EVANS, Ronald W. & SAXE, David Warren (eds.). **Handbook on Teaching Social Issues**. Washington: NCSS, 1996.

EVANS, Ronald W. **The social studies wars, now and then**. *Social Education*, n. 70, p. 321-325, 2006.

FERRO, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.

FERRO, Marc. **Las fuentes de la conciencia histórica**. ¿Crisis de la historia o de la disciplina? *Signos Históricos*, v. 1, n. 2. UNAM. Unidad Iztapalapa. México, p. 139-152, 1999.

FONTANA, Josep. **Historia: análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona: Crítica, 1982.

GADAMER, Hans-Georg. **El problema de la conciencia histórica**. Madrid: Tecnos, 1993.

HESS, Diana, E. **Controversy in the classroom: The democratic power of discussion**. New York: Routledge, 2009.

HICKS, David. Hicks. **Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education**. Trafford Publishing, 2006.

HICKS, David. & HOLDEN, Cathie. **Remembering the future: what do children think?** *Environmental Education Research*, 13, 501-512, 2007.

HO, Li-Ching, MCAVOY, Paula, HESS, Diana & GIBBS, Brian. **Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies**. A Review of the Research. In: MCGLINN, Meghan & BOLICK, Cheryl Mason (eds.). **The Wiley Handbook of Social Studies Research**, Malden, MA (USA): John Wiley & Sons, 2017, p. 321-335.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre la historia**. Barcelona: Crítica, 1998.

LEGARDEZ, Alain. **L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives**. Le Cartable de Clio, n. 3, p. 245-253, 2003.

LEVSTIK, Linda. **What can history and the social sciences contribute to civic education?** In: PAGÈS, Joan.; SANTISTEBAN, Antoni (ed.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro**. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS, 2014, p. 43-51.

LOWENTHAL, David. **El pasado es un país extraño**. Barcelona: Akal.

MATTOZZI, Ivo. **La mente laboratoriale**. In: Bernardi, A. (a cura di). **Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico**. Torino: UTET, 2006, p. 9-17

MCCRARY, Nancy E. ; ROSS, E.Waybe (eds.). **Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom**. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists. New York: Peter Lang, 2016.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Durham & London: Duke University Press, 2011.

NANCUANTE, Vivian. **Aymaras y afrodescendientes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Norte Grande de Chile**. Director: Antoni Santisteban. 2022. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, UAB, Barcelona: 2022.

NELSON, Jack L.; STANLEY, William. B. **Critical studies and social education: 40 years of TRSE. Theory & Research in Social Education**, 41(4), p. 438-456, 2013.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. **Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica.** In: GUIMARÃES, Selva (coord.): **Ensino Fundamental. Conteúdos, Metodologias e Práticas.** Campinas: Editora Alínea, 2009, p.197-240.

ROSS, Wayne E.; VINSON, Kevin D. **La educación para una ciudadanía peligrosa. Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n. 11, p. 73-86, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Memory, history and the quest for the future.** In: Cajani, Luigi (ed.). **History Teaching, Identities and Citizenship.** European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 2007, p. 13-34.

SANTISTEBAN, Antoni. **Del tiempo histórico a la conciencia histórica:** cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. **Diálogo Andino**, n. 53, p. 87-99, 2017.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

SANTISTEBAN, Antoni. **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**, n. 10, p. 57-79, 2019. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

SANTISTEBAN, Antoni. **Social Sciences Education Based on Social Problems:** Traditions and Integrative Tendencies. In: Ortega-Sánchez, Delfin (ed.) **Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching.** Integrated Science, Springer, Cham, vol. 8, 2022, p.23-34.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_3

SANTISTEBAN, Antoni. **Processos-chave na aprendizagem da História.** In: Gabriel, Carmen Teresa; Bomfim, Marcus Leonardo & Alves, Juliana (org.). **Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2023, p. 87-107.

SANTISTEBAN, Antoni; ANGUERA, Carles. **Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. Clio & Asociados.** La Historia Enseñada, n. 18-19, p. 249-267, 2014.

SANTISTEBAN, Antoni; CASTELLVÍ, Jordi. **La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico.** In: Santisteban, Antoni; Lima-Ferreira, Carlos A. (org.). **O ensino de história no Brasil e Espanha. uma homenagem a Joan Pagès Blanch.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 47-68.
<https://www.editorafi.com/132ensino>

SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing Historical Consciousness.** Toronto: University of Toronto Press, 2004.

TOSAR, Breogán. **Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària. Director: Antoni Santisteban.** 2017. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

WINEBURG, Sam. **Why Learn History (When It's Already on Your Phone).** Chicago and London: The University of Chicago Press, 2018.

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. **Lateral Reading and the Nature of Expertise:** Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. Teachers College Record, v. 121, p. 1-40, 2019.

VVAA. **La Historia del Otro. Una doble mirada al conflicto árabe-israelí.** Barcelona: Intermón-Oxfam, 2005.