

Editorial: el pensamiento histórico y el legado del Dr. Peter Seixas

Editorial: the historical thought and legacy of Dr. Peter Seixas

Editorial: O pensamento histórico e o legado do Dr. Pedro Seixas

*Lindsay Gibson*¹

Fecha de recepción: 20/10/2023

Palabras claves: editorial; pensamiento histórico; historia; Peter Seixas; Estudios Sociales.

Palavras chave: editorial; pensamento histórico; história; Pedro Seixas; Estudos Sociais.

Keywords: editorial; historical thought; history; Peter Seixas; Social Studies.

Es un gran honor ser el editor invitado del número especial de la *Revista Perspectivas* dedicado al pensamiento histórico y al legado del Dr. Peter Seixas, un importante mentor, maestro y amigo. El 9 de octubre de este año se cumplió el primer aniversario del paso de Peter del presente al pasado, y no se me ocurre mejor manera de honrar sus contribuciones a la enseñanza de la historia que destinar un número especial al pensamiento histórico, término en cuya conceptualización desempeñó un papel significativo. Desde que Lord Acton mencionó “el don del pensamiento histórico”, en su conferencia inaugural de 1895 sobre el estudio de la historia (Acton, 1906, p. 16), este tipo de

1 Canadiense. Doctora en Estudios Curriculares. Profesor Asistente en el Departamento de Currículo y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canadá. Correo electrónico: lindsay.gibson@ubc.ca
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4949-0816>

pensamiento ha pasado de ser un concepto desconocido a uno central para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de la enseñanza de la historia en países de todo el mundo (Berg & Christou, 2020; Harris & Metzger, 2018). En los últimos cincuenta años, ha habido tres desarrollos importantes en la conceptualización del pensamiento histórico que han influido profundamente en la investigación, el currículo y la práctica en el aula.

En Inglaterra, el Proyecto de Historia del Consejo Escolar (SCHP) replanteó radicalmente el propósito y la naturaleza de la historia escolar e investigó nuevas formas de evaluar la comprensión histórica de los estudiantes (Shemilt, 1980). Fundamental para este enfoque es la distinción de Lee y Ashby (2000) entre el conocimiento sustantivo de primer orden “de qué trata la historia” (por ejemplo, esclavitud, libertad, la Proclamación de Emancipación y el ferrocarril subterráneo) y el conocimiento disciplinar de segundo orden (por ejemplo, pruebas, causa, consecuencia, toma de perspectiva, significado histórico, continuidad y cambio) que da forma a “la manera en que hacemos historia” (p. 199). En lugar de definir el progreso de los estudiantes en historia, midiendo cuánto conocimiento factual han acumulado, el avance se mide por las formas cada vez más sofisticadas en que los alumnos comprenden y utilizan los conceptos de segundo orden, al abordar problemas históricos (Seixas, 2017b).

La investigación pionera de Wineburg (1991), que aplicó un modelo experto-novato de la psicología cognitiva para ilustrar cómo los historiadores difieren de los estudiantes de secundaria cuando leen fuentes históricas, inició el segundo gran avance en la conceptualización del pensamiento histórico. Wineburg identificó tres heurísticos que los historiadores utilizaban al leer fuentes históricas —uso de fuentes, contextualización y corroboración— y definían el carácter disciplinar distintivo de la lectura de textos históricos. Las tres técnicas (más la cuarta, “lectura atenta”) proporcionaron a los profesores herramientas prácticas para enseñar y evaluar la educación histórica de sus alumnos. Este enfoque constituyó la base de los proyectos curriculares creados por Wineburg y el Stanford History Education Group, los cuales han tenido una aceptación masiva (Breakstone, Smith, & Wineburg, 2013; Wineburg, 2018; Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2013) e inspiraron

las investigaciones sobre educación histórica, la misma encargada de valorar el impacto que las técnicas de instrucción tienen en la capacidad de los estudiantes para leer, pensar y escribir sobre textos históricos (De La Paz *et al.*, 2014; Reisman, 2012; VanSledright, 2011).

Un tercer desarrollo importante surgió del trabajo de Peter Seixas, quien en el 2006 desarrolló un marco de seis conceptos de pensamiento histórico para el Benchmarks of Historical Thinking Project (más tarde rebautizado como Historical Thinking Project): significado histórico, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión ética (Seixas, 2009). El modelo fue diseñado para ser “comunicable e inteligible para profesores y alumnos, y a la vez lo suficientemente rico como para invitar a investigar los problemas epistemológicos y ontológicos fundamentales de la historia” (Seixas, 2017a, p. 597).

El marco de pensamiento histórico creado por Seixas es un modelo híbrido que se nutre de enfoques ingleses, estadounidenses y alemanes (Seixas, 2017a, 2017b). Los seis conceptos de pensamiento histórico identificados por él se asemejan mucho a los de segundo orden establecidos por los académicos ingleses, pero también funcionan como problemas generativos, tensiones o dificultades inherentes al quehacer histórico, que requieren “comprensión, negociación y, en última instancia, una adaptación que nunca es una solución completa” (Seixas, 2017a, p. 597). En el centro de estos dilemas, está la relación entre conocedor y conocido, más la noción de que las narrativas históricas son creadas por personas inmersas en el tiempo que están moldeadas por lentes, preguntas y métodos particulares. En este sentido, el modelo canadiense se asemeja a la noción de conciencia histórica, una teoría puesta en práctica en programas escolares y evaluaciones en Alemania, Países Bajos y Suecia. La conciencia histórica puede definirse como “una compleja interacción de interpretaciones del pasado, percepciones del presente y expectativas hacia el futuro” (Sebastian Bracke *et al.*, 2014, p. 23; parafraseando a Jeismann, 1977). Por ejemplo, la “dimensión ética” en el modelo de Seixas es fundamental para la conciencia histórica (Gibson *et al.*, 2022), porque se centra en hacer juicios éticos sobre el pasado, decidir lo que debe ser conmemorado, celebrado o recordado, y juzgar cómo responder al pasado en el presente.

El enfoque del pensamiento histórico de Seixas ha inspirado el desarrollo de investigaciones teóricas y empíricas, planes de estudios, libros de texto, recursos didácticos, evaluaciones y oportunidades de aprendizaje profesional en Canadá, así como en países de todo el mundo. Creo que Peter nunca imaginó que sus estudios influirían en los especialistas en enseñanza de la historia de América Central y del Sur, y se sentiría honrado de que un número especial de la Revista Perspectivas se dedique a su legado. No hay nada que él disfrutara más que discutir y debatir todos los aspectos de la enseñanza de la historia. Cuando se jubiló en el 2016, evitó la idea de una fiesta de jubilación y, en su lugar, organizó un simposio académico titulado “La mayoría de edad: vida/tiempo/historia”, en el que académicos internacionales, quienes influyeron en la carrera de Peter, y otros más jóvenes, de los que fue mentor como estudiantes de posgrado, participaron en una serie de debates sobre el pasado, el presente y el futuro de la enseñanza de la historia. El espíritu de colaboración internacional, conversación y debate que caracterizó el simposio de jubilación de Seixas se refleja también en los artículos escritos en este número especial por académicos de Ecuador, Chile, Colombia, El Salvador, Portugal y España.

En cada texto se analizan ideas, teorías y conceptos fundamentales en la obra de Seixas, como el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Las profesoras de Chile y Ecuador Isidora Sáez-Rosenkranz y Virginia Gámez Ceruelo, respectivamente, comparan publicaciones sobre el uso y análisis de fuentes primarias en la enseñanza de la historia en países latinoamericanos de habla hispana, igual que en España. Concluyen que los académicos de América Latina y España tienen preocupaciones diferentes a la hora de estudiar el uso de las fuentes primarias. También, reflexionan sobre el papel de las fuentes en la construcción del conocimiento histórico escolar, el papel del profesor en la construcción del saber y las precauciones éticas que deben tenerse en cuenta. Las autoras defienden de forma convincente las contribuciones únicas que los académicos latinoamericanos pueden hacer a los enfoques disciplinarios de la enseñanza de la historia y el análisis de las fuentes primarias.

Carolina Chávez Preisler rastrea la influencia de la innovadora propuesta de Denis Shemilt de enseñar historia utilizando los métodos y las perspectivas de la disciplina histórica hasta el trabajo de académicos

internacionales como Peter Seixas. Chávez Preisler sostiene que la contribución más significativa de Seixas es que clarificó los métodos y las perspectivas particulares necesarios para pensar históricamente.

En el contexto de la conmemoración del 50 aniversario del golpe cívico-militar en Chile, en septiembre de 1973, Fabián González Calderón considera que los desarrollos teóricos de Peter Seixas, entre el 2000 y 2018, pueden aportar al pensamiento democrático y crítico sobre la enseñanza de historias difíciles. Utilizando narraciones históricas de estudiantes chilenos de secundaria, sobre el golpe de 1973, González Calderón se basa en los artículos clásicos de Seixas para repensar los desafíos globales y nacionales a los que se enfrenta la enseñanza de la historia, en una era dominada por el populismo de extrema derecha.

En su artículo, Nilson Javier Ibagón, Óscar Armando Castro y Luz Yehimy Chaves discuten las posibilidades de desarrollar un proyecto educativo en Colombia centrado en el pensamiento histórico. Revisan los currículos oficiales que han regulado la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la nación colombiana durante los últimos 40 años, imaginan el lugar que podría ocupar el pensamiento histórico en estas regulaciones y proponen una reforma curricular que pretende implementar este tipo de pensamiento en la próxima generación de estudiantes colombianos.

José Montoya y María Julia Flores resumen cómo el trabajo de Peter Seixas ha contribuido a la transformación de la enseñanza de la historia en el currículo de Estudios Sociales y Cívicos de El Salvador. Describen cómo la labor de Seixas les ha ayudado a repensar el propósito de la enseñanza de la historia en el plan de estudios y su enlace con la promoción de la ciudadanía, al tiempo que les ha proporcionado conocimientos teóricos sobre los conceptos de segundo orden que constituyen el pensamiento histórico. Aportan ejemplos de cómo la transformación curricular en curso en El Salvador se ha beneficiado de las aportaciones de Seixas a la enseñanza de la historia.

Andrés Soto Yonhson y María Soledad Jiménez presentan los resultados de un proyecto exploratorio de investigación cualitativa, que analizó cómo 70 estudiantes de Santiago de Chile entendían las motivaciones y la relevancia de ejemplos de resistencia individual y colectiva a la dictadura chilena. Las respuestas de los alumnos revelaron una

comprensión ahistórica de las motivaciones para resistir y organizarse contra la dictadura. Muchas contestaciones compartían la creencia de que las acciones colectivas de los ciudadanos fueron la causa principal de la caída de la dictadura. Al trabajar con historias difíciles como la dictadura de Pinochet, Soto Yonhson y Jiménez discuten la importancia de complejizar y enseñar explícitamente el concepto de dimensión ética en el marco del pensamiento histórico de Seixas.

Las académicas portuguesas Marília Gago y Sara Oliveira compartieron los resultados de un estudio de investigación centrado en comprender cómo los estudiantes portugueses del 12.º curso de enseñanza obligatoria atribuyen importancia histórica a los acontecimientos y agentes históricos de la historia de Portugal de los últimos cien años. Descubrieron que los alumnos utilizaban varios tipos de atribución de significación, pero que los de significación causal y estándar eran los más frecuentes. Las autoras emplearon sus conclusiones para construir un modelo de tres niveles que clasifica el pensamiento estudiantil sobre la significación histórica.

El último artículo del número especial es la transcripción de una entrevista con el Dr. Antoni Santisteban Fernández, investigador y profesor de Didáctica de la Historia en la Universidad Autónoma de Barcelona, integrante del grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials / Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). En la entrevista, Santisteban Fernández aborda una amplia gama de temas relevantes para la erudición de Seixas y la enseñanza de la historia en general. Entre ellos, el desarrollo del concepto de pensamiento histórico desde Piaget hasta la actualidad y el marco conceptual de competencias de pensamiento histórico desarrollado por el grupo GREDICS, que incluye la interpretación de fuentes primarias, las actividades de perspectiva histórica y la construcción de narrativas históricas. Santisteban Fernández también habla de la importancia de la conciencia histórica, una forma de conciencia crítica esencial para pensar sobre los problemas históricos del pasado, comprender los conflictos sociales que ocurren en el presente mundial y construir un futuro mejor. En la última parte de la entrevista, Santisteban Fernández comenta la importancia de la enseñanza crítica de la historia para fortalecer y mejorar la democracia.

La enseñanza de la historia en los países de todo el mundo es un espacio controvertido y existen debates tanto históricos como actuales sobre su finalidad, acerca de lo que debe aprenderse y cómo es preciso enseñarse o evaluarse. La amplia influencia del enfoque de Seixas sobre el pensamiento histórico en la totalidad del orbe no debe interpretarse como un consenso sobre su compleja naturaleza, relevancia y adecuación a la historia escolar. Sería antitético a los valores y al carácter de Peter si no mencionara las diversas críticas a su enfoque del pensamiento histórico. Él apreciaba sinceramente que la gente criticara y cuestionara sus ideas porque sabía que eso profundizaría su comprensión y abriría nuevas líneas de investigación.

Una de las críticas más comunes al pensamiento histórico es que la disciplina histórica es un modelo inadecuado para la historia escolar, pues los historiadores pretenden producir nuevos conocimientos sobre el pasado, mientras que la historia escolar se centra en proporcionar los saberes y las habilidades para una ciudadanía tanto activa como comprometida (Thornton y Barton, 2010). Otros han criticado el modelo de pensamiento histórico de Seixas por simplificar en exceso y reducir la complejidad de la disciplina de la historia, igual que por la forma en la cual su marco de pensamiento histórico ha sido aceptado acríticamente por profesores y alumnos como “el” enfoque. Los académicos también han criticado las maneras con las que el pensamiento histórico ha sido cosificado como un método estático, apolítico, atórico e inmutable para comprender la “verdad” sobre el pasado (Parkes, 2009; Segall, 2006), y por no estar lo suficientemente atento a los modos con los que las identidades culturales, étnicas, de género, religiosas y de discapacidad de los estudiantes dan forma a sus comprensiones históricas (Crocco, 2018; Epstein, 2008; Peck, 2010; Segall, Trofanenko y Schmitt, 2018).

Debido a que el pensamiento histórico está arraigado en las tradiciones occidentales y europeas del pensamiento de la Ilustración que restringe “lo que cuenta como conocimiento y lo que cuenta como formas válidas de evaluar ese conocimiento” (McGregor, 2017, p. 12), se ha criticado por utilizar los desarrollos intelectuales de Occidente para definir objetivos y estándares universales dirigidos a la enseñanza de la historia e imponerlos a culturas que tienen sus propias maneras de orientación temporal, diferentes formas de entender la relación entre el

pasado, el presente y el futuro, así como distintos métodos y pautas para evaluar las afirmaciones de conocimiento.

Otra crítica común al pensamiento histórico es que no aborda adecuadamente aspectos clave de la conciencia histórica, como las diversas formas con las que los estudiantes experimentan la cultura histórica en su vida cotidiana, la interrelación entre pasado, presente y futuro, más el impacto que sus identidades entrecruzadas tienen en su comprensión histórica. [Andreas Körber \(2011\)](#) sostiene que la historia escolar debería tener como objetivo enseñar a los alumnos las competencias necesarias para participar “en la cultura histórica y conmemorativa de sus sociedades (pluralistas)” (p. 148).

Para que el pensamiento histórico se enseñe, se aprenda y se evalúe en las escuelas, es necesario que sus conceptos estén claramente articulados, sean fácilmente comunicables y pedagógicamente prácticos. Uno de los retos que a menudo experimentan los educadores tras conocer el enfoque de Seixas sobre el pensamiento histórico es cómo aplicarlo en su práctica docente. Aunque el marco de este pensar de Seixas está articulado y es fácil de comunicar, es necesario trabajar más para que sea pedagógicamente práctico y utilizable para los profesores de historia.

A pesar de la enorme brecha entre las prácticas de la disciplina histórica y lo que es posible en la historia escolar, Seixas estaba convencido de que el pensamiento histórico puede hacer una importante contribución a la enseñanza de la historia, al usar y conceptualizar las herramientas, los procesos y las formas del pensar histórico que ayudan a los estudiantes a comprender quiénes son, dónde están y qué pueden hacer —como individuos, como integrantes de múltiples grupos que se entrecruzan y como ciudadanos con funciones o responsabilidades en un mundo complejo, lleno de conflictos y que cambia rápidamente—. Para hacer frente a estos importantes retos, se requieren nuevos avances teóricos, empíricos y prácticos. Se necesita más trabajo teórico para articular los propósitos de la enseñanza de la historia, que puedan aplicarse en múltiples contextos y dar cabida a diversas formas de conciencia histórica. Es precisa más investigación empírica para comprender mejor cómo los conocimientos sustantivos y disciplinares de los alumnos, sus disposiciones e identidades entrecruzadas conforman su comprensión

histórica y cómo ven el mundo en el que viven. Por último, es necesaria la colaboración continua entre académicos de diferentes contextos, con miras a desarrollar estrategias, informar las prácticas escolares e implementar los apoyos tecnológicos, institucionales y organizativos pertinentes para la renovación continua de la enseñanza de la historia. Los artículos de este número especial han hecho importantes contribuciones a estas tres áreas y espero ver cómo los académicos de los países de habla hispana y portuguesa siguen haciendo contribuciones teóricas, empíricas y prácticas a la enseñanza de la historia en el futuro.

Referencias

- Acton, L. (1906). *Inaugural Lecture on the Study of History*. Edited by J. N. Figgis & R. V. *Lecturer on Modern History*. London: Macmillan. http://files.liberty-fund.org/files/209/Acton_0028_EBk_v5.pdf
- Berg, C. W. & T. M. Christou. (2020). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Bracke, S., C. Flaving, M. Köster & M. Zulsdorf-Kersting. (2014). "History Education Research in Germany." In *Researching History Education*, edited by M. Köster, H. Thunemann & M. Zulsdorf-Kersting, 9-55. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Breakstone, J., M. Smith & S. S. Wineburg. (2013). "Beyond the Bubble in History/ Social Studies Assessments". *Phi Delta Kappan* 94 (5): 93-97.
- Crocco, M. S. (2018). "Gender and Sexuality in History Education". En: *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, edited by S. A. Metzger and L. M. Harris, 335-64. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- De La Paz, S., M. Felton, C. Monte-Sano, R. Croninger, C. Jackson, J. S. Deogracias & B. P. Hoffman. (2014). "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers: Effects on Student Learning". *Theory and Research in Social Education* 42 (2): 228-74.
- Epstein, T. (2008). *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203890967>
- Gibson, L., A. Milligan & C. L. Peck. (2022). "Addressing the elephant in the room: Ethics as an organizing concept in history education". *Historical Encounters*, 9(2): 45-63. <https://doi.org/10.52289/hej9.205>

- Harris, L. M. & S. A. Metzger, eds. (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. 1st ed. Wiley Handbooks in Education. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Körber, A. (2011). "German History Didactics". En: *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History, Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, edited by H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen, 145-64. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Jeismann, K.-E. (1977). "Didaktik Der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion Und Veränderung Geschichtlicher Vorstellungen Im Selbstverständnis Der Gegenwart". En: *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*, edited by E. Kosthorst & K.-E. Jeismann, 9-33. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McGregor, H. E. (2017). "One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous Education in Canada". *Critical Education*, 8(14): 1-18.
- Parkes, R. J. (2009). "Teaching History as Historiography: Engaging Narrative Diversity in the Curriculum". *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, 8(2): 118-32.
- Peck, C. L. (2010). "'It's Not like [I'm] Chinese and Canadian. I Am in between': Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance". *Theory & Research in Social Education* 38 (4): 574-617.
- Reisman, A. (2012). "Reading like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools". *Cognition and Instruction* 31 (1): 86-112.
- Segall, A. (2006). "What's the Purpose of Teaching the Disciplines, Anyway? The Case of History". In *Social Studies - the next Generation: Re-Searching in the Postmodern*, edited by A. Segall, E. E. Heilman & C. H. Cherryholmes, 125-39. New York: Peter Lang.
- Segall, A., B. M. Trofanenko & A. J. Schmitt. (2018). "Critical Theory and History Education". En: *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, edited by L. M. Harris & S. A. Metzger, 281-309. Wiley Handbooks in Education. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Seixas, P. (2009). "A Modest Proposal for Change in Canadian History Education". *Teaching History*, 137: 26-30.
- Seixas, P. (2017a). "A Model of Historical Thinking". *Educational Philosophy and Theory*, 49(6): 593-605.
- Seixas, P. (2017b). "Historical Consciousness and Historical Thinking". En: *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, edited by M. Carretero, S. Berger & M. Grever, 59-72. London, UK: Palgrave Macmillan.

- Shemilt, D. (1980). *Evaluation Study: Schools Council History 13-16 Project*. Holmes McDougall.
- Thornton, S. J. & K. C. Barton. (2010). "Can History Stand Alone? Drawbacks and Blind Spots of a 'Disciplinary' Curriculum". *Teachers College Record*, 112(9): 2471-95.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- Wineburg, S. S. (1991). "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between the School and the Academy". *American Educational Research Journal*, 28(3): 495-519.
- Wineburg, S. S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wineburg, S. S., D. Martin & C. Monte-Sano. (2013). *Reading like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.