



CPU-e, Revista de Investigación
Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Plá, Sebastián

Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 20, enero-junio, 2015, pp. 25-44

Instituto de Investigaciones en Educación

Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Investigación Educativa 20

enero-junio, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato

Dr. Sebastián Plá

Profesor-Investigador

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma de México

Correo: sebastianpla@gmail.com

La escuela produce sus propias temporalidades; esta producción es generada por saberes disciplinares, ritos escolares y sentidos sobre el pasado que dan lugar a una variedad significativa de articulaciones, históricas y culturales, entre el pasado, el presente y el futuro. Para demostrar lo anterior, este texto define una serie de herramientas teóricas provenientes de la sociología de la educación y la teoría de la historia, que permiten observar las articulaciones temporales de jóvenes de tres bachilleratos al sur de la Ciudad de México, entre las que se encuentran la historia como *magistra vitae*, las expectativas de un futuro basado en la repetición y el orden institucional, y un presente como un *todavía-no*. El tiempo histórico propuesto por la enseñanza de la historia es tan sólo una articulación más dentro de la escuela, pero no necesariamente es hegemónica.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, educación histórica, tiempo histórico, educación media superior, jóvenes.

School produces its own temporalities. This production is generated by knowledge from disciplines, school rites, and meanings on the past that yield a significant variety of historical and cultural articulations of the past, the present, and the future. To demonstrate this process, this text defines a series of theoretical tools from the sociology of education and the theory of history that make it possible to observe the temporal articulations from three high schools in southern Mexico City, where the notion of historical time appears as physical time, history as *magistra vitae*, expectations of a future based on repetition and institutional order and a present as a not-yet. Historical time proposed by the teaching of history is only another articulation in schools, but not necessarily hegemonic.

Keywords: Teaching history, history education, historical time, high school, young.

Recibido: 01 de octubre de 2013 | **Aceptado:** 31 de enero de 2014

Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato

“Las relaciones con el tiempo pueden
aclararse, pero no decretarse”
François Hartog

Introducción

El tiempo en la escuela se percibe cíclico, en él, los procesos se repiten año tras año: las evaluaciones, las fechas patrias, las actividades, el paso de un ciclo escolar a otro, parecen tener más una lógica burocrática carente de exaltaciones que una dimensión histórica del tiempo. Esto no implica que no haya un antes y un después o que predomine una carencia de futuro, pues los grados escolares marcan un devenir y el sentido escolar se proyecta hacia un futuro por crear o un ideal por venir.

La vida cotidiana dentro de la escuela es repetitiva, convirtiéndola en cierta manera en una sensación de presente inmutable. Esa permanencia, esa estabilidad aparentemente cerrada, marca tanto las experiencias del tiempo histórico, como en muchos casos, las experiencias personales de los niños y los jóvenes. En este marco temporal se socializan conocimientos, valores y concepciones del tiempo, entre los que se encuentra el tiempo histórico.

Los tiempos históricos en el ámbito escolar no son atribución exclusiva de la enseñanza de la historia. Nicolás Copérnico o Louis Pasteur, Gilgamesh o Nezahualcóyotl, la Declaración Universal de los Derechos Humanos o el pensamiento filosófico de Adolfo Sánchez Vázquez trabajados en ciencias, literatura y ética, dan también nociones sobre el tiempo histórico, por lo común de manera lineal, progresiva y acumulativa, que impactan en los procesos de subjetivación por parte de los jóvenes. La asignatura de historia y su inherente dimensión temporal es, quizá, el saber escolar con mayor responsabilidad, pero no el único. ¿Qué tipos de tiempos históricos se socializan y se subjetivizan en la escuela? ¿Cómo se relacionan o se acomodan para convivir dentro del ámbito escolar?

He dividido mi exposición en tres apartados. En el primero expongo brevemente la metodología de investigación y las características del trabajo de campo en el que se sustenta este estudio. Enseguida defino, a partir de diversos autores, algunas categorías analíticas útiles para pensar los tiempos históricos en la escuela. En tercer lugar

expongo de una manera más amplia tres formas de concebir el tiempo o regímenes de historicidad que se imbrican en la escuela: la historia *magistra vitae*, la proyección hacia el futuro y, por último, el presente como pasado inconcluso. Cada uno de estos tiene dos denominadores comunes: son formas de relacionar y valorar el presente, el pasado y el futuro, y se dan dentro del ámbito escolar. Por último expongo unas breves conclusiones y delinearé algunas ideas sobre su impacto en la enseñanza de la historia.

I. Notas metodológicas

Los resultados que aquí se presentan son parte de una investigación más amplia.¹ El tema central son las identidades juveniles y la enseñanza de contenidos de historia cultural con estudiantes de bachillerato de tres institutos de educación media superior, ubicados al sur de la Ciudad de México. El estudio es cualitativo y exploratorio. Se realizaron 28 entrevistas semiestructuradas a jóvenes estudiantes de bachillerato de entre 16 y 22 años (15 mujeres y 13 hombres). En ellas se ha conversado sobre qué relaciones hay entre los tiempos históricos, su valoración sobre contenidos históricos, los usos de la historia en la vida cotidiana, sus recuerdos sobre la enseñanza de la historia en diversos niveles educativos y su opinión sobre algunos temas de historia cultural, como historia de la sexualidad, de las drogas y de los jóvenes.

Los tres bachilleratos estudiados son: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) sede Sur y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) número 6, que dependen de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Aunque pertenecen a la misma universidad, tienen dos sistemas claramente diferenciados. La tercera preparatoria se llama “Otilio Montaño” y pertenece al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF). Las tres son instituciones públicas, aunque la Preparatoria 6, enclavada en una colonia de clase media alta, tiene un estudiantado con mayor nivel económico. En su contraparte se encuentra el IEMSDF, ubicado en un pueblo de la zona semi-rural del D.F., donde el asfalto y la milpa se encuentran, por lo que sus estudiantes provienen de pueblos de la zona con escasos recursos económicos y con fuertes sentimientos de identidad o rechazo hacia sus comunidades. Todos los estudiantes entrevistados expusieron su interés por seguir estudiando.

1. La investigación fue financiada por el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En ella participaron las estudiantes Alejandra Márquez Ortiz y Guadalupe Espejel Blancas.

Las entrevistas fueron individuales y orales. Se realizaron dentro del ámbito escolar, lo que necesariamente plantea un problema metodológico que requiere explicitarse. Como se irá viendo a lo largo del presente artículo, las concepciones sobre los tiempos históricos de los jóvenes en bachillerato se componen de múltiples referentes escolares y extraescolares. La intención de realizar las entrevistas en la escuela fue aproximarse lo más posible a las lógicas de significación del tiempo histórico en la escuela, lo que no supone de ninguna manera que los estudiantes contestarían lo mismo en otro ámbito o en otras condiciones de la entrevista, ni que la escuela se aísle de los referentes externos que, por obvias razones, se introducen en las significaciones de los jóvenes. Esto se debe, a mi parecer, a que las condiciones en las que se dan los procesos de investigación, así como la construcción de conocimiento, son situadas y varían según los espacios y tiempos en los que nos encontramos. Distinguir qué proviene de la escuela y qué no es muy complicado, por lo que las categorías analíticas utilizadas son fundamentales para tratar de dilucidar las diferentes procedencias.

Para resolver lo anterior, se han diseñado categorías analíticas surgidas de varios conceptos relevantes de la historiografía profesional y la investigación en enseñanza de la historia, como es pensar históricamente. Específicamente, para el estudio de los tiempos históricos se reformularon algunos componentes de la categoría general de regímenes de historicidad, como es el caso del presentismo y de la historia *magistra vitae*. Asimismo, se definieron aquellas formas de relacionar el tiempo que pudieran representar los espacios de experiencia y horizontes de expectativa; se diseñaron matrices de análisis con las diferentes categorías y se realizó un proceso de selección y comparación entre los contenidos de las entrevistas para ver la pertinencia de cada indicador. De igual forma, se compararon las visiones de tiempo histórico en los programas escolares y en los materiales didácticos.

II. Herramientas teóricas

La relación entre historiografía profesional y la enseñanza de la historia se da en diferentes estratos. Lo más común en la actualidad es que los contenidos históricos de los programas de estudio traten de responder a los últimos avances de la investigación, tanto en sus descubrimientos como en sus interpretaciones y objetos de estudio.² Esto

2. La relación entre los historiadores profesionales y la enseñanza de la historia es compleja. Por lo general, los diseñadores de programas se acercan a los estudios de Clío por razones científicas y en ocasiones por razones políticas. Ejemplos de estas proximidades hay muchos, pero no siempre son fá-

influye en los libros de texto y en la formación docente. La investigación en enseñanza de la historia también ha abierto un canal fructífero al conectar la historia en la escuela con la metodología del investigador (Carretero, 2007; Lee & Ashby, 2000; Seixas & Peck, 2004; Wineburg, 2001), y basa sus indagaciones y propuestas en la idea de que el aprendizaje del pensamiento histórico en los jóvenes se debe sustentar en el trabajo de fuentes primarias en el aula. Otro lazo se establece a partir de las definiciones didácticas de concepciones teóricas, como el caso del tiempo histórico (Pagés & Santisteban, 2010). Por último, está la vinculación entre las formas de producción del conocimiento histórico y su transposición didáctica (Matozzi, 1999). Las fronteras entre estas líneas son difusas, por lo que es más correcto hablar de redes que entrelazan los diferentes posicionamientos que separarlas tajantemente.

Sin embargo, la veta de las formas culturales de producción del conocimiento histórico y su impacto en la enseñanza de la historia no ha sido suficientemente explorada. Los investigadores se han centrado en los aspectos metodológicos del análisis de fuentes o en las características inestables del conocimiento histórico. Esta visión ha dejado a un lado el carácter institucional y político de la producción del conocimiento histórico o, en algún caso (Carretero, 2007), se ha incluido para denostarlo y considerarlo un obstáculo, una intromisión o una falsificación ideológica del conocimiento científico en el aula.

Esto es un error. La producción historiográfica, como lo han demostrado en México Edmundo O’Gorman (1947) y en Francia Michel de Certeau (2010), oculta detrás de sus pretensiones científicas dimensiones irreductiblemente políticas. Para de Certeau (2010, p. 68), la operación historiográfica es la combinación de prácticas científicas, de una escritura y de un lugar social. El tercer aspecto, que es el que me interesa puntualizar aquí, responde a las condiciones políticas, socioeconómicas y culturales en las que se desarrolla la investigación histórica profesional: como el historiador es también hijo de su tiempo, el lugar social implica compromisos económicos, sociales y políticos, por lo que la escritura de la historia se ve obligada a respetar muchas posiciones que entran en juego en la interpretación del pasado y en su representación escrita. Las condiciones del lugar social determinan desde dónde mira el historiador y la normativa interna de cómo debe hacerlo. En términos más bien irónicos, el historiador mexicano escribió:

ciles de documentar. Por poner algunos ejemplos de América Latina, se pueden encontrar los trabajos de Marco Silva en la reforma educativa en Brasil durante los ochenta, de Alberto Romero y Fernando Devoto en la Argentina de los noventa (de Amézola, 2005) y ya en el siglo XXI los grupos interinstitucionales para la reforma de educación secundaria en México, en la que participaron historiadores como Josefina Vázquez y Enrique Krauze, entre otros (Ballesteros, 2012).

[la] elevación de la historia a la “dignidad de la ciencia”, no es sino el refinamiento técnico de la investigación que da lugar a una renovada metodología, pero que, sin embargo, [...] está toda ella animada e inspirada por los propósitos pragmáticos e interesados del historiador. Lo que acontece es que la nueva metodología [...] oculta cada vez más esos propósitos. (O’Gorman, 1947, pp. 41-42)

En la escuela sucede lo mismo. Hay un lugar social que legitima ciertas significaciones sobre el pasado y lo hace a través de ritos, contenidos disciplinares, formas narrativas, posicionamientos historiográficos, ideas de enseñanza y aprendizaje, experiencias del tiempo, tendencias educativas nacionales e internacionales y otras tantas formas. La historia patria, compuesta por héroes y narraciones político-militares es tan sólo una de ellas. Lo político es parte irreductible de esta significación. Los tiempos históricos en la escuela están inmersos en todos ellos; por ejemplo, una joven de un Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF), en donde el programa inicia en el presente y concluye, cuatro semestres después, en el pasado, se lamentaba no haber estudiado “lo que pasó después de las culturas [mesoamericanas]”³, es decir, la prehistoria. Este desliz cronológico implica la socialización del tiempo histórico a través del tiempo escolar. La experiencia personal y escolar es lo que determina el antes y el después, no los contenidos históricos estudiados.

Lo anterior sucede por fallas en el programa y, sobre todo, por los procesos de socialización y de subjetivación de la experiencia escolar; esto es, “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 79). Esta experiencia está mediada por la socialización, o en otras palabras, cuando el sujeto está obligado a adoptar un estatus preexistente, alumno o maestro, se da un proceso de integración social que permite al individuo percibir al mundo “como un orden, como un conjunto organizado en el cual las normas y las relaciones definen el lugar de cada uno [...]”. Esta integración se da tanto en el plano cognitivo como en el normativo” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 80). Pero a la vez, esta integración no es necesariamente lineal e incuestionada, pues el actor social, con base en su experiencia y su propia cultura, “también está definido por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un ‘sujeto’” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 80). En términos de enseñanza de la historia, se podría enunciar que la escuela socializa uno o varios tipos de conoci-

3. Las citas de los estudiantes son textuales; sin embargo, en varios casos fue necesario hacer algunos cambios en la redacción para que la oralidad de los jóvenes pudiera ser comprensible en la escritura. Asimismo se incluyen entre corchetes datos que la oralidad da por supuesto pero que la escritura no. Para guardar el anonimato de los estudiantes, no se incluye ninguna referencia a ellos.

miento histórico y de tiempos históricos,⁴ que norman y legitiman formas de pensar el pasado, pero que el sujeto, a partir de su experiencia y cultura les da sentido, sea para valorarlo o sea para rechazarlo. Los trabajos de Linda Levstik (1999) en Nueva Zelanda, de Keith Barton (2009) en Irlanda y de Terrie Epstein (2009) en Estados Unidos, son ejemplo de la dimensión cultural y escolar de la enseñanza de la historia.

La experiencia escolar, con sus dobleces de socialización y subjetivación de la enseñanza de la historia, se puede relacionar con lo que Reinhart Koselleck (1993) denomina espacio de experiencia y horizonte de expectativa al hablar del tiempo histórico:

La experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento [...] En la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones e instituciones, siempre está contenida y conservada la experiencia ajena. (Koselleck, 1993, p. 338)

Por su lado, la expectativa

está ligada a personas, siendo a la vez impersonal [y] se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen. (Koselleck, 1993, p. 338)

La presencia del pasado es para el autor alemán cualitativamente diferente a la presencia del futuro. Asimismo, es en esa intersección, en las relaciones que se dan entre ellos, donde se constituyen los tiempos históricos y cada momento histórico los entrelaza de diferente manera.

A las formas particulares en que cada momento histórico compone ensambles temporales es a lo que François Hartog (2007) bautizó como regímenes de historicidad. Esto no implica tratar de comprender el tiempo o todos los tiempos, sino analizar

las categorías que organizan esas experiencias y que permite expresarlas; de manera más exacta aún, hacia las formas o los modos de articulación del pasado, el

4. Es necesario señalar, como bien lo hizo uno de los amables dictaminadores del artículo, que los tiempos históricos que se socializan en la escuela son también en parte producto de anteriores, y por tanto históricos, procesos de socialización de tiempos históricos en la escuela; es decir, se socializa lo que primero fue sedimentado históricamente por propias lógicas escolares. Profundizar sobre esto desborda los objetivos de este artículo, pero deja abiertas por lo menos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los diferentes tiempos históricos socializados a través de la historia de la enseñanza de la Historia en México? ¿Cómo responden estas articulaciones temporales a sus diferentes momentos históricos?

presente y el futuro [...] ¿De qué manera, variable en función de los lugares, los tiempos y las sociedades, se ponen a funcionar dichas categorías, que son a la vez categorías de pensamiento y acción?”. (Hartog, 2007, p. 40)

La categoría de regímenes de historicidad plantea un aspecto fundamental para la enseñanza de la historia: cuando hablamos de tiempo histórico y su enseñanza y aprendizaje, estamos en realidad privilegiando una manera específica de articulación entre los tiempos históricos. Comprender cómo se imbrican las diferentes articulaciones temporales, es parte central de este estudio.

En esta apretada síntesis teórica se ha tratado de definir las formas de producción del conocimiento histórico escolar y abrir la mirada hacia otras formas de construcción del tiempo histórico, más allá de la lineal y la científica. Para esto hemos caracterizado a la escuela como un lugar social, al igual que la historiografía, que norma y legitima ciertas formas de significar el pasado. En su interior existen procesos de socialización (interiorización de las normas) y de subjetivación (resignificación individual de las normas) que se dan mediante la experiencia escolar. Estas experiencias tienen relación con las formas de concebir el pasado y la selección de expectativas hacia el futuro. En este intersticio se define el tiempo histórico. Pero las formas de articular pasado, presente y futuro se modifican según los momentos históricos, lo que genera diferentes y simultáneas articulaciones culturales que se imbrican en cada individuo de manera particular. Esta posición, por supuesto, no agota la inmensa y rica discusión sobre el tiempo histórico dentro o fuera de la escuela, es tan sólo un esfuerzo por mirarlo en las aulas con ojos distintos a los hegemónicos (la historiografía y la psicología), una mirada que no estudia el tiempo o su aprendizaje, sino que analiza las diferentes articulaciones de los tiempos históricos que se dan en la escuela. Es una mirada sociocultural a la enseñanza de la historia.

III. Algunos tiempos históricos

Si nuestro interés es comprender cómo se articulan el pasado, el presente y el futuro en contextos escolares específicos, se debe desechar la idea de que existe un único modo de pensar históricamente correcto o con base en esquemas universales con los cuales comparar el desempeño de los estudiantes (Carretero, 2007; Wineburg, 2001). Estas formas de articulación y diversos usos de la historia dependen de los contextos en los que se desenvuelven. Un estudiante puede, junto con sus padres, visitar zonas arqueológicas o realizar con sus pares juegos ambientados en otros momentos históricos, y en cada uno de ellos piensa el pasado de manera diferente (Barton & Levstik,

2004, pp. 17-19). Con la escuela sucede lo mismo, los estudiantes piensan históricamente para la escuela, para la institución que norma y legitima ciertas maneras de pensar históricamente (Plá, 2005); pero en esas formas de pensar, inevitablemente se observan destellos de pasado que provienen de otros contextos en los que se piensa la historia. Aquí nos limitamos al pensamiento histórico en la escuela, pero siempre tratando de divisar aquellos que tengan otra procedencia. Por lo anterior, cuando vemos el tiempo histórico en la escuela, inevitablemente estamos observando regímenes de historicidad imbricados o sobrepuestos.

a. *Historia magistra vitae*

Es común escuchar la máxima de que la historia es maestra de vida. Este principio acuñado por Cicerón hace más de dos mil años perdura hasta nuestros días, sobre todo en los usos de la historia ajenos a la historiografía profesional. La escuela, y sus procesos de socialización de un conocimiento histórico, sigue reproduciéndolo. Esto implica una concepción de la historia que se repite, o por lo menos, que posee características similares en el devenir de las sociedades.

Para Koselleck (1993) la historia *magistra vitae*

remite a una preconcepción general de las posibilidades humanas en un continuo universal de la historia. La *Historie* puede enseñar a los contemporáneos o a las generaciones posteriores a ser más inteligentes o relativamente mejores, pero sólo si los presupuestos para ello son básicamente iguales, y mientras lo sean. (p. 43)

El historiador alemán sostiene que esta idea fue suplantada durante la Ilustración (siglo XVIII) por una mirada hacia el futuro basada en el progreso, por un tiempo moderno que rompe la relación entre el pasado y el futuro y al cual la historia del siglo XIX se encargará de consolidar. Sin embargo, al concebir la historia en la escuela como una forma particular de producción de significados sobre el pasado, muestra cómo los usos de la historia varían según los contextos sociales en lo que está inmersa, por lo que la historia *magistra vitae* conserva vitalidad.

La historia *magistra vitae* parte de una sensación de absoluto que le da sentido. Por lo general es la creencia de que el ser humano tiene una esencia inmanente:

[los seres] humanos realmente tienden a repetir muchísimo un patrón, empiezan a hacer un tipo de gobierno y de repente se cae el Estado. Ese tipo de cosas tienden muchísimo a repetirse aunque a lo mejor en cada época se da de distintas maneras por las tecnologías que hay [...] finalmente es como la misma idea, es alguien que quiere el poder y entonces todo para esa persona, el fin justifica todos los medios y llega arriba y pues ya al final alguien lo traiciona o alguien ya se harta, entonces

pues siempre he pensado que hay ese tipo de patrones y me parece muy bueno el saber historia.

Esta chica de 16 años encuentra que el motor de la historia es la ambición por el poder. Si el ser humano tiene una naturaleza, el ser ruin (ambicioso/traicionero), la historia tiene mucho que enseñar, pues al saber cómo se comportaron antes los seres humanos, sabemos cómo lo hacen ahora y cómo lo harán en el futuro. Esta creencia proviene del canon occidental que sostiene que la naturaleza humana es egoísta, fuertemente reafirmada por el liberalismo del siglo XVIII, como lo desenmascaró Marshall Sahlins (2011), por lo que se podría suponer que es una interpretación histórica que sobrepasa por mucho a las escuelas.

Más allá de donde provenga la creencia en nuestra naturaleza ruin, conjuntar la naturaleza del ser humano con la historia es construir una narración en la que la historia individual y la historia social comparten la misma estructura, segundo elemento de la historia *magistra vitae* en la escuela. Un alumno asevera que la historia es importante pues “lo que hice es mucho ¿no?, el que no sabe historia está condenado a repetir los mismos errores, bueno y mi mamá me repite muchas de esas cosas ¿no?, [...] bueno, tienes conocimiento de experiencias de otras personas o de los errores que tuvieron, tú puedes corregirlos”. Una joven comentó que “cada uno tiene su propia historia, cada uno vive diferentes cosas, o sea, no, lo que me pase, quede p[er]asmado en un libro, pero para mí eso fue importante y siempre lo voy a recordar y lo voy a comentar con alguien para que no cometa el mismo error o lo intente”. Los ejemplos son muchos: “sin el pasado no serías la persona que eres ahora, no hubieras aprendido de tus errores”; “yo creo que la historia nos sirve no sólo a ser mexicanos sino a repasar nuestros errores y a tratar de canalizarlos a la actualidad y ver cómo los podríamos apuntar en un futuro”; “cuando llegues a trabajar en algo, por ejemplo, en política, sabes los errores que se cometieron anteriormente y no repetirlos”; “porque te ayudan a ver el mundo de una forma distinta y agarrarte un criterio propio y aprender de los errores que se han cometido antes, y así, aplicar estrategias para no volverlos a repetir”.

La historia es entonces individual y colectiva, pero es la misma historia, pues en ambos casos el pasado es un modelo, sea por lo que cada uno ha vivido o sea por lo que los demás han andado y, por tanto, son lecciones que tomar. Pero la historia *magistra vitae* no parece limitarse al pasado en el presente, sino a las potencialidades que abre para el futuro: “se pueden ir dando cuenta de lo que sucedió y no repetirlo en el futuro o tratar de mejorar lo que ocasionó eso de la caída”; “yo creo que en este tiempo la historia es muy importante, no sólo es lo que pasó, sino lo que pasará y ver qué pasó para ver qué pasará”. Si la historia es semejante entre los diferentes tiempos y la naturaleza

humana se repite constantemente, la historia volverá a suceder en el futuro. El futuro en cierta medida es predecible.

La máxima de que la historia sirve para no cometer los mismos errores es un claro ejemplo de dos aspectos que quiero resaltar. El primero es la clara distancia que existe entre la historiografía profesional y ciertas valoraciones sociales de la historia. Mientras que la historiografía moderna ha intentado marcar una nítida ruptura entre pasado y presente y ha defendido que su objeto de estudio es la unicidad de los acontecimientos, otros usos de la historia no lo aceptan, pues parten de una naturaleza inmutable del ser humano. El segundo, que la historia *magistra vitae* muestra cómo los procesos de socialización de ciertas formas de interpretar la historia son más amplios que la escuela. Ésta, como institución reproductora de diversas prácticas culturales, otorga a la enseñanza del pasado un valor ejemplar. Es claro que existe una interiorización de la historia *magistra vitae*, pero que no necesariamente se subjetiviza, por lo que los estudiantes, al pensarla como norma, logran acomodarla con ciertas interpretaciones propias que aparentemente la contradicen, como pueden ser algunas nociones sobre el futuro. Por tanto, la relevancia de la escuela parece radicar, en este caso, en ser una institución reproductora de la historia *magistra vitae* cuya estructura y sentido provienen de fuentes lejanas a ella y, al mismo tiempo, su importancia está en evitar que algunos principios del pensamiento científico que rebaten a esta forma particular de construcción del tiempo histórico disloquen concepciones informales del conocimiento histórico.

b. Expectativas en el futuro

Los procesos de socialización que legitiman ciertas formas de pensar el pasado y los tiempos históricos, como la historia *magistra vitae*, utilizan las experiencias institucionales para funcionar. El tiempo histórico se constituye por los tiempos familiares y sociales, pero más específicamente, en los tiempos escolares. El futuro, a pesar de no eludir su componente de incertidumbre, mantiene una linealidad y circularidad similar a la escolar en los jóvenes estudiados; es decir, la intención educativa de formar a los estudiantes en un tiempo histórico social, complejo y dueño de diversas velocidades, se imbrica con otros tiempos, lo que no implica un obstáculo al aprendizaje de la historia, sino una condición para su desarrollo. A la pregunta expresa a una joven sobre si piensa en el futuro, contesta: “bueno, últimamente sí; pero yo creo que porque todo el mundo [amigos, padres, amigos de los padres] me está preguntando sobre qué haré, ya escogiste qué carrera quieres estudiar, y así, me preguntan lo mismo todos los días”. Como ella misma lo afirma, la presencia constante del futuro se debe a su edad

y al grado escolar que está por concluir, en el que tiene que escoger un área académica que le sirva de propedéutico para su ingreso a la universidad. La relación específica entre el futuro, el devenir escolar y el entorno social se convierte en parte constitutiva del tiempo histórico.

La determinación social e institucional para la significación del futuro no elimina su carácter de incertidumbre. Con relativa frecuencia, los jóvenes explicaban que a pesar de tener planificado sus estudios y por tanto su futuro a mediano plazo, “lo que va a pasar en el futuro, es completamente incierto, o bueno, podemos como que medio predecir con los factores que podemos ver, pero no podemos decir mañana va pasar tal cosa; o sea, puedo decir que mañana me voy a despertar, bueno ni siquiera eso”. La inevitable incertidumbre y su fuerte carga de angustia, en especial relacionada con el final seguro que implica la muerte, no es mitigada a partir de una educación explícita, como lo sugiere Morin (1999, p. 39), de aprender a esperar lo inesperado, sino por formas tradicionales de repetición histórica; o en términos de una alumna: el tiempo está marcado por la rutina. Por lo tanto, el pasado, el presente y el futuro son lo mismo, lo que cambia es el momento que estamos viviendo y aquello que transforma la rutina es lo histórico, pero eso histórico está dado por lo institucional. El futuro cambia, porque cambia la rutina: “bueno, en algún momento ya no voy a tener que venir aquí, voy a tener que ir a la universidad; o sea, puede ser que me despierte más tarde, eso ya no es tanto de rutina, van haber cosas que van a cambiar”. No se sabe qué pueda pasar mañana, pero seguro irá a la escuela.

Aunque se pueden encontrar aseveraciones como “no hay pasado, solo presente y futuro”, en gran medida para los estudiantes jóvenes escolarizados con los que se dialogó, pensar el futuro no excluye el pasado, sobre todo por la concepción lineal, escolar, occidental, del tiempo. “Yo creo que sí es muy importante lo que hagas en el pasado y yo creo que sí te va afectar en el futuro, es muy importante esta relación”; “siempre en la historia hay un presente un pasado y un futuro; en el presente ocurre algo, el presente es lo que estaba ocurriendo ahorita y en el futuro pues depende del presente, puede haber un cambio para que en el futuro pues sea bueno o malo”, o “el pasado, el presente, o sea, no es siempre lo mismo, o sea, se van suscitando nuevos acontecimientos y se va avanzando en la línea temporal”. La relación pasado-futuro, como se puede notar, se da en dos planos: en el primero existe una relación causal, el pasado es parte constitutiva del futuro. El segundo está compuesto por la idea de devenir, de un continuo temporal que hace que con el simple paso del tiempo el presente se convierta en pasado y el futuro en presente.

Las expectativas hacia el futuro pueden encontrarse con extraordinaria nitidez en la concepción que los jóvenes presentan sobre su propia condición de sujetos his-

tóricos. Se saben sujetos de un tiempo que los separa de sus abuelos o de las antiguas civilizaciones mesoamericanas, y que este tiempo está condicionado por las relaciones sociales de su presente; sin embargo, su consolidación como sujetos históricos todavía está por realizarse, pues consideran que su condición histórica se concretará en el futuro. Es como si la historia se encontrara en el futuro. Esto se puede deber por lo menos a dos aspectos de los procesos de socialización de los tiempos históricos en la escuela: Por una parte se encuentra la condición de ser joven a quien se le enseña una y otra vez que el futuro, no el presente, está en sus manos. Por otra parte, se enseña la concepción de que sólo se es sujeto histórico si se influye de una u otra manera en los demás o se realizan grandes acciones. Veamos algunos ejemplos:

Para algunos de los estudiantes entrevistados, ser joven es tener potencialidad y toda potencia habla de sus posibilidades hacia el futuro: “El joven [...] es una persona con muchísimas ganas de vivir, que tiene todo por delante y tiene todo el entusiasmo del mundo para sacar adelante sus proyectos”. Pero también, en términos de Kosselleck, es un individuo que conjunta espacio de experiencia y expectativa de futuro: “yo creo que es realmente todo el potencial para hacer lo que te propongas y sin embargo no tener la experiencia suficiente”. El joven es señalado una y otra vez dentro y fuera de la escuela como un ser incompleto que debe realizarse en el futuro; es decir, en el momento de convertirse en adulto. En otras palabras, la historia a una joven le será útil “para el momento en que yo me incluya en la sociedad”, cuando sea ciudadana. La edad y el lugar que ocupan los chicos en las diferentes instituciones, socializan una relación temporal en la que el presente se convierte en un todavía-no. La historia en la escuela no ha sido capaz de trabajar con el presente que ya es.

No sólo en la linealidad temporal la historia escolar construye un todavía-no, sino en las narraciones adultocéntricas. El joven en México es un excluido más de los contenidos históricos en la educación media superior. Con excepción de los movimientos estudiantiles de 1968, los personajes que son legitimados por la enseñanza de la historia son los “grandes hombres”. ¿Qué implica esta historia en la construcción de los tiempos históricos en los jóvenes? Que su propia historicidad radica en su potencial futuro de influir en los demás: “Actualmente yo creo que la sociedad [influye] en mi, pero espero que en un futuro yo cambie a la sociedad o yo influya a la sociedad”; o a la pregunta expresa de si se considera sujeto histórico, una alumna contesta:

Sí pero no mundial, o sea, algo que yo hiciera, bueno, en el área donde yo quiero desarrollarme que es así como de medicina [...] o sea, mi trabajo va a ir enfocado a crear cosas nuevas que igualmente afectan la historia de la especie humana, pero realmente yo creo que voy a ser sujeto histórico de, pues de mi propia historia, de la historia de quienes están conmigo, de mi familia, de mis amigos.

La joven sí se considera sujeto histórico, incluso pretende ser histórica en la medida de lo que la historia escolar le ha enseñado: ser una gran médica o una gran investigadora, pero ante la duda de conseguirlo, lo que hace es protegerse en su familia. Socializa una forma de ser histórico, pero lo subjetiviza hacia sus afectos, hacia lo que es y no a lo que todavía no es. Del futuro regresa al presente, a lo tangible.

c. *Presente*

Sobran análisis que sostienen que vivimos en una sociedad que privilegia sobre cualquier tiempo al presente, a lo efímero, a lo consumible. En este texto sólo trabajo con el concepto de presentismo de Hartog, pues hace referencia explícita a la articulación cultural e histórica de los tiempos históricos. Para el historiador francés vivimos en un régimen de historicidad “que intenta [...] producir su propio tiempo histórico. Todo sucede como si ya no hubiera más que presente, una especie de vasta extensión de agua agitada por un incesante chapoteo” (Hartog, 2007, p. 41), es decir, un “encierro con el solo presente y punto de vista del presente sobre sí mismo” (Hartog, 2007, p. 229). Esta definición, basada en fuentes intelectuales, investigaciones etnohistóricas y en historias de los conceptos, sufre cuestionamientos o matices si utilizo la misma categoría analítica para pensar otros usos de la historia que no sea la historia profesional, pues regímenes de historicidad me llevan a resultados muy distintos si la uso para comprender cómo piensan los jóvenes el tiempo histórico en la escuela.

Básicamente podría decirse que la historia en la escuela tiene una direccionalidad, pero cuya meta parece no haberse alcanzado, sea por el deterioro de ciertos valores universales o sea por una historia inconclusa o mas bien inalcanzada. El presente es entonces consecuencia directa del pasado, pero al detenerse o desviarse de su finalidad, el resultado es un presente incompleto, pesimista. Para comprender las construcciones sobre el presente en los jóvenes, es oportuno observar la relación entre pasado y presente, o cómo la historia se hace presente, y el carácter decadente o inconcluso de los procesos históricos. Esto llevará a la conclusión de que los estudiantes, a pesar de estar inmersos en una sociedad de consumo que privilegia un presente eterno y efímero a la vez, piensan la historia dentro de la escuela a partir de otros regímenes de historicidad, en los que hay un pasado ideal y un sentido teleológico o un metarrelato que guía la historia, y del que el presente sólo es un final momentáneo de la línea del tiempo.

El primer elemento es que la historia se hace presente y lo hace de múltiples formas. Una de ellas es que explica el presente: “yo digo que sí, porque nos dedicamos a analizar los acontecimientos que sucedieron antes, y ya basándonos en eso, podemos

analizar las cosas que vivimos ahora”. Esto tiene mucho que ver con la historia escolar, pues en los tres bachilleratos estudiados la relación entre el pasado y el presente es uno de los objetivos en la enseñanza de la historia. Incluso, en el programa del IEMSDF, la historia se enseña del presente hacia el pasado por una razón explícita y otra implícita: la enseñanza de la historia debe acercarse a la realidad de los estudiantes y, de manera velada, el presente es consecuencia del pasado. El CCH, por su parte, define que: “el objeto de estudio de la Historia es el desarrollo de la humanidad en su dimensión espacio-temporal; conocer y explicar este desarrollo permite comprender el presente” (CCH, 2006, p. 12). Para los jóvenes, una variación de esta idea radica en que el presente y el pasado están indisolublemente enlazados: “El pasado y el presente siempre se van a encontrar unidos, el pasado va definir el presente, así como siempre el presente va a depender del pasado”. Por último, se puede encontrar cuándo el presente es historia, pues será pasado: “Yo creo que la historia sí es presente, porque lo que hagas ahorita⁵ será pasado y también va a implicar en lo que hagas en el futuro; entonces, yo creo que la historia es el presente”; o de manera dubitativa, no vivimos ni en el pasado ni en el presente, “vivimos la historia, yo creo”.

Pero este presente de los jóvenes no es una etapa ideal. Por el contrario, parece ser una época nefasta, profundamente pesimista: “Es que no sé como decir; o sea, yo sé que los valores han sido, se han estado perdiendo, pero al mismo tiempo sé que siempre ha habido como una decadencia de valores”; “la situación en la que vivimos actualmente es como una situación muy fea, o sea, por ejemplo, las cosas que fueron hechas para determinado objetivo se perdieron, bueno, yo siento que se pierde ese objetivo, y entonces, cuando se pierde el objetivo pues es así como que andar sin rumbo”. Estos ejemplos nos presentan algunos aspectos relevantes del presente: hay ciertas ideas o valores que perduran o que traspasan las épocas históricas; en el primer caso hace referencia a la familia como valor y en el segundo, a los ideales ilustrados, por lo que la separación entre los tiempos se pierde.

El segundo elemento es que el presente cobra valor en cuanto se compara con un pasado ideal. Violencia, desempleo, migración, incertidumbre parecen imponer su impronta para juzgar el presente. Pero también el presente es resultado de un pasado inconcluso, pues fue relativamente frecuente que los jóvenes valoraran la Independencia de México como una buena lucha, bien intencionada, pero que la verdadera libertad todavía no se ha conseguido. Lo mismo sucede con la Revolución Mexicana:

5. En México, ahora y ahorita son dos manejos del tiempo presente distintos. Mientras que ahora hace referencia a lo inmediato, el ahorita está diferido, es un presente que será en el futuro, pero no necesariamente se sabe cuándo sucederá. El ahorita es un presente dilatado.

Es que sí y no, porque se notó que algo estaba mal en el gobierno y que la gente se levantara para lograr el cambio que quería, yo eso lo considero importante; pero si me pongo a pensar, entonces de qué sirve que se hayan levantado si al final no lograron gran cosa; o sea, sí lograron que ya no hubiera dictaduras, pero siguió estando igual el campo, que ya no hubiera tanta pobreza, pero sigue estando igual.

El presente en las reflexiones de estos estudiantes no es omnipotente, es más bien dramático y repleto de desilusión.

Los tiempos históricos en la escuela no son exclusividad de la historia y el presente tampoco. En cierto momento, un chico de la Preparatoria 6 expuso: “Pues yo creo que no hay un presente como sí, un presente es el que hacemos. Ahorita estamos viendo un presente y el pasado es lo que acabo de decir, entonces un presente es como un intermedio muy pequeño, un pequeño hilito que une el pasado y el futuro”. A lo que una compañera que compartía el mismo profesor de filosofía pareció complementar: “Yo tengo un maestro que se llama Froilán, da aquí en la escuela y decía que no existía ni el pasado ni el futuro, sólo existía el presente, lo que estabas viviendo ahorita es el presente, no puedes estar siempre en el futuro, siempre vives aquí en el hoy, en ahora, entonces, estas perspectivas me confundieron mucho”.

El presente en ambos casos no puede eludir su relación con el pasado y el futuro. Las enseñanzas del profesor Froilán sobre un presente absoluto, el que en cierta medida podría incluirse dentro del presentismo de Hartog, no parecen surtir efecto para pensar el tiempo histórico: el chico lo reduce casi a lo mínimo y la joven simplemente no lo puede interiorizar y hacerlo propio. La subjetivación de los tiempos históricos acepta o rechaza las propuestas escolares.

IV. Conclusiones: Diferentes tiempos, diferentes historias

Los diversos ámbitos sociales en los que se producen interpretaciones y usos de la historia formulan sus propias narraciones y, por ende, sus propios tiempos históricos. La escuela y la historiografía profesional son dos espacios distintos, aunque vinculados, que poseen normas que legitiman ciertas formas de pensar el pasado para responder a las exigencias de su contexto específico; es decir, cada institución tiene su propia racionalidad. Pero la escuela, al no estar regulada con tanta meticulosidad por las normativas científicas como el quehacer de los historiadores, dispersa sus tiempos por saberes disciplinares y por ritos y ciclos escolares. De ahí que se pueda afirmar que en la escuela existen diferentes tiempos y por tanto diferentes historias que, para lamentación de los profesores de historia, no están bajo su control exclusivo.

La teoría de la historia nos ayuda con sus categorías analíticas a entender formas de significación sobre el pasado, a identificar estructuras narrativas o reconocer las variadas maneras de articular los tiempos históricos. También ofrece las herramientas de investigación para poder identificar las diferencias cualitativas entre enseñanza de la historia e historiografía profesional y así poder demostrar que son dos formas de conocimiento histórico distintos. Si lo único que queremos es llevar la ciencia al aula, sólo conseguiremos sobreponer una lógica sobre otra, sin comprender los procesos culturales, situados y también cognitivos que se dan en la escuela.

Es claro que los jóvenes que hemos entrevistados pueden manejar con relativa facilidad algunos elementos del tiempo histórico definido por los especialistas en enseñanza de la historia: comprenden la causalidad, relacionan el pasado con el presente y el futuro, entienden los cambios y las continuidades, usan la empatía e incluso en algunos casos comprenden el papel del presente en la significación del pasado. Quizá no lo hagan de manera muy científica y aún menos bajo los influjos de Braudel, como proponen muchos de los programas de historia de los centros escolares estudiados. Parte de su “incapacidad”, de su “falta” de desarrollo del pensamiento histórico, no radica en las exigencias cognitivas de pensar el o los tiempos históricos, en su complejidad o en una mala didáctica de la historia. La diferencia, o el problema para algunos, radica en ser dos o más racionalidades que conjuntan formas de articular los tiempos históricos a partir de referentes escolares, familiares y culturales, que se imbrican en aquellos momentos en que sus componentes presentan semejanzas: formas narrativas, diferenciación entre presente y pasado y linealidad del tiempo. Es decir, el tiempo histórico, o más bien los tiempos históricos en la escuela, desbordan por mucho la enseñanza de la historia y producen formas de pensar la articulación de los tiempos de manera distinta que la racionalidad científica, pero no por esto menos útil o menos congruente.

La diversidad de los tiempos en la escuela tiene muchas procedencias y manifestaciones. Se ha podido observar en los jóvenes estudiados cómo las significaciones sobre el pasado no son exclusivas de la asignatura histórica y que lo que existe, por lo menos, es una combinación entre tiempo rutinario de la vida escolar y tiempo histórico basado en el tiempo físico y, por tanto cronológico, lineal y acumulativo. Pero al mismo tiempo, la línea del tiempo se vuelve repetitiva a partir de la concepción de una naturaleza humana inmutable que se reproduce, con sus particularidades temporales, a través del devenir. Si la historia es semejante a través del tiempo, y por tanto es comparable, la función primordial de la enseñanza de la historia es perpetuar la historia *magistra vitae*.

Por tanto, la linealidad del tiempo físico se repite en el tiempo humano. Pero este último también tiene al futuro y al presente estrechamente encadenados. El primero

está estructurado a partir de las condiciones de escolarización, que determinan los tiempos escolares por venir, pero sobre todo a partir de un proceso de socialización que impone a los jóvenes una noción de su potencialidad, pues ellos son el futuro y por tanto el presente se convierte en un todavía-no. El resultado es que viven en un presente que es consecuencia de un pasado inconcluso, que no ha alcanzado su plenitud y por ello tiende a ser decadente. Esto se refuerza, además, si consideramos que las diferencias entre los jóvenes fueron individuales y que los resultados no arrojan variaciones significativas entre los tres centros escolares estudiados.

La mirada cultural a los procesos de socialización de diversos tiempos históricos en la escuela y sus particulares subjetivaciones por parte de los jóvenes, es un componente que la investigación en enseñanza de la historia no puede soslayar. Seguir pensando el problema de la enseñanza de la historia como un problema cognitivo o una mera imposición del pensamiento científico en la escuela, reduce notablemente nuestros horizontes de observación y, en consecuencia, de intervención. Comprender que existen diferentes tiempos y diferentes historias, o si se quiere, diferentes usos de las historias en el bachillerato, permitirá planificar intervenciones didácticas a partir de los referentes culturales de los jóvenes, pero sobre todo, hacer conscientes a los profesores de que ellos mismos también son portadores de tiempos históricos o regímenes de historicidad. Pensar la historia en la escuela desde la mirada sociocultural, clarifica nuestras propias prácticas docentes y de investigación como prácticas culturales.

Referencias

- Amézola de, G. (enero-diciembre, 2005). Los historiadores proponen como cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en la Fuentes para la transformación curricular. *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 67-99.
- Ballesteros, M. D. (2012) Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de historia de México de educación secundaria (1993-2011). En *Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia* (pp. 17-32). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barton, K. (2009). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. Ávila, P. Rivero & P. Domínguez (Coords.), *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). España: Institución Fernando el Católico.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Certeau de, M. (2010). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Programas de Estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages. En P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (pp. 7-14). New York, NY: University Press.
- Levstik, L. (april, 1999). *The well at the bottom of the world: Positionally and New Zealand (Aotearoa) Adolescent's Conceptions of Historical Significance*. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, Canada.
- Matozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial en la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56. Recuperado de : http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23934/1/num4_ivo_mattozzi.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- O'Gorman, E. (1947). *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*. México: Prensa Universitaria.
- Pagés, J., & Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES*, 30(82), 278-309. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622010000300002&lng=pt&nrm=iso
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés-Colegio Madrid.
- Sahlins, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Saeras & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Estados Unidos: Temple University Press.