

La Edad Moderna en la Educación Secundaria: de la historiografía al aula*

María del Mar Simón García

Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha
mmar.simon@uclm.es

RECIBIDO: 10 ABRIL 2024 · REVISADO: 17 ABRIL 2024 · ACEPTADO: 23 ABRIL 2024 · PUBLICACIÓN ONLINE: 30 JUNIO 2024



RESUMEN

El propósito de este artículo es plantear una enseñanza de la historia que trate de establecer vínculos con los fenómenos y problemáticas sociales actuales que hacen que estos conocimientos sean básicos para el desarrollo de competencias educativas; además de reflexionar de la relevancia de la Edad Moderna en la formación histórica y ciudadana del alumnado de Educación Secundaria. En primer lugar, se ha detallado la evolución de los contenidos sobre Edad Moderna en el currículo español desde 1990, en comparación con la trayectoria de la historiografía modernista en el siglo XXI. En segundo lugar, la investigación se ha centrado en analizar el tratamiento de la Edad Moderna en los libros de texto de Secundaria en España con la anterior ley educativa (LOMCE), realizando un análisis de los contenidos de este periodo histórico y de sus actividades según su tipología, nivel cognitivo y competencias históricas. Por último, el tercer estudio se ha focalizado en las imágenes más relevantes sobre esta época histórica según los futuros docentes. Los análisis realizados en el currículo, libros de texto y profesorado en formación muestran cómo todavía pervive un relato histórico con escasa reflexión sobre las problemáticas sociales del Periodo Moderno. Estos resultados confirman la necesidad de redefinir una educación histórica que desarrolle habilidades de pensamiento histórico crítico, y que permita un diálogo constante en el presente y el pasado.

Palabras clave: Edad Moderna, Educación Secundaria, Historiografía, Currículo, Libros de texto, Formación del Profesorado.

* Este trabajo está vinculado al proyecto de investigación nacional I+D+i Familia, dependencia y ciclo de vida en España, 1700-1860, [referencia PID2020-119980GB-I00] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (Doi:10.13039/501100011033/) dirigido por Francisco García González (Universidad de Castilla-La Mancha) y Jesús M. González Beltrán (Universidad de Cádiz).



ABSTRACT

The purpose of this article is to propose a teaching of history that tries to establish links with current social phenomena and problems that make this knowledge basic for the development of educational competencies; in addition to reflecting on the relevance of the Modern Age in the historical and civic education of Secondary Education students. Firstly, the evolution of content on the Modern Age in the Spanish curriculum since 1990 has been detailed, in comparison with the trajectory of modernist historiography in the 21st century. Secondly, the research has focused on analyzing the treatment of the Modern Age in Secondary School textbooks in Spain with the previous educational law (LOMCE), carrying out an analysis of the contents of this historical period and its activities according to its typology, cognitive level and historical competencies. Finally, the third study has focused on the most relevant images about this historical era according to future teachers. The analyzes carried out on the curriculum, textbooks and teachers in training show how a historical story still survives with little reflection on the social problems of the Modern Period. These results confirm the need to redefine a historical education that develops historical and critical thinking skills, and that allows a constant dialogue in the present and the past.

Keywords: *Modern age, Secondary Education, Historiography, Curriculum, Textbooks, Teacher training.*

INTRODUCCIÓN

La historia como materia formativa ha sido una de las disciplinas que más ha contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones (Prats, 2010). Desde hace décadas se viene reflexionando sobre qué historia se debe enseñar y qué funcionalidad ha de tener la enseñanza de la historia (Carretero, 2006; García *et al.* 2020). Una historia basada en un discurso identitario propio del Romanticismo relacionado con la formación de los Estado-Nación (Pérez Garzón, 2008; VanSledright, 2011) o una enseñanza de la historia como conocimiento crítico heredado de la Ilustración, cuya función es formar ciudadanos críticos, que participen y se interesen por el mundo en el que conviven (Barton y Levstik, 2004). Dicha función conecta con las competencias educativas propuestas desde Europa, por lo que ser competente implica que el alumnado llegue a interpretar, argumentar y proponer alternativas en el medio en el que interactúa. Todo ello, hace necesario tener un conocimiento sólido de cómo es la sociedad, cómo funciona y se generan y modifican las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones de personas y/o colectivos (López Facal, 2013).

La alfabetización histórica en el alumnado de Secundaria ha de implicar una superación de la memorización de conceptos, hechos y fechas del pasado como un saber cerrado y sin discusión ni reflexión; que sepa interpretar las narrativas históricas dominantes en los currículos y libros de texto; planteando así un modelo cognitivo diferente, donde se enseñe a pensar históricamente a través del método del historiador (Gómez, Ortuño y Miralles, 2014; Gómez, Cózar y Miralles, 2014; Gómez y Miralles, 2017). En este caso la Edad Moderna aporta contenidos sustantivos relevantes para la alfabetización histórica del alumnado. Se ha de mostrar el significado del pasado

y su conocimiento como una realidad dinámica y constante construcción a partir de cuestiones significativas para el alumnado y de interrogantes de investigación que responden a problemáticas actuales. De ahí la importancia del concepto relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013) que desarrolle la capacidad de cuestionarse sobre qué acontecimientos y procesos ocurridos o personalidades (hombres y mujeres) del pasado vale la pena ser recordados y por qué de su selección para su enseñanza y aprendizaje (Gómez, 2023b y Moreno, Monteagudo y Gómez, 2023). Lo importante con los alumnos de Educación Secundaria es presentar los contenidos históricos desde problemas sociales relevantes (Sáiz, 2010) y preguntarse qué puede aportar el conocimiento de los procesos históricos surgidos en la Edad Moderna para comprender críticamente nuestra sociedad.

Y no solamente tratar las clásicas temáticas políticas presentes en los currículos y libros de texto, sino además otras muchas temáticas sociales y económicas de necesario análisis, que generalmente han olvidado los manuales o los dejan para un segundo plano como pueden ser la pobreza y la marginación; las desigualdades sociales; los conflictos sociales y religiosos; la diferenciación de roles en la sociedad y en la familia por género y edad; la incidencia de enfermedades y pandemias; solidaridades y dependencias; articulación del mercado interior; la esclavitud, etc. (García *et al.*, 2020). Temáticas que viene desarrollando la historiografía modernista y permite tratar problemáticas sociales relevantes para el alumnado. El nuevo currículo introduce por primera vez temáticas más sociales como saberes básicos de aprendizaje en materia histórica de Educación Secundaria. Se trata de una propuesta curricular más abierta donde el profesorado puede articular libremente estos contenidos novedosos a través del diseño de actividades, tareas, proyectos y situaciones de aprendizaje. Esto permite relacionar el aprendizaje de las experiencias del pasado con los retos del futuro, y proyectar un conocimiento social vinculado con el compromiso cívico (Gómez y Chicote, 2022).

Se ha planteado un marco teórico que justifique y argumente nuestra investigación, en el cual se intenta dar respuesta diversas cuestiones que definen la misma. En primer lugar, se inicia con la pregunta ¿qué es la Edad Moderna? en la que se trata de delimitar este periodo histórico desde la historiografía (Martínez y Rivero, 2021) y cómo su definición ha condicionado a su manera de enseñar la historia de la Modernidad en nuestro país en el ámbito educativo (Gómez y Miralles, 2017). A continuación, se plantea ¿cómo se ha constituido una historiografía sobre estudios de la Edad Moderna y cuáles son las temáticas actuales más relevantes de este periodo histórico? (García Cárcel, 2001; Rey Castelao y Suárez, 2015; Iglesias y Melero, 2020) con la finalidad de visualizar cuáles son los objetos de estudio y temáticas tratadas por los investigadores para explicar y comprender el funcionamiento de la sociedad de pasado y conectar con las problemáticas sociales de hoy. Reflexiones epistemológicas de la disciplina histórica y sus repercusiones en la enseñanza de la historia en el ámbito educativo, lo que nos lleva a las siguientes cuestiones tratadas ¿cómo se ha construido la enseñanza de la historia como disciplina? (Cuesta, 2002; Pérez Garzón, 2002 y 2008) ¿cuáles son las últimas tendencias en la enseñanza de la historia y las investigaciones en educación

histórica? (Rodríguez, *et al.*, 2020) y ¿por qué y para qué enseñar Historia Moderna? (Gómez, 2023). Las tensiones entre los fines identitarios, la construcción de un conocimiento crítico relacionado con las ciencias sociales y la comprensión del mundo y las propuestas que han surgido sobre pensamiento histórico desde inicios del siglo XXI. El reto de este enfoque de enseñanza de la historia plantea un aprendizaje de contenidos contruidos desde la disciplina que permita el desarrollo de habilidades propias del historiador como el trabajo con fuentes y diversas interpretaciones sobre determinados procesos históricos (Chapman, 2011). Esto implica desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo, que comprendan la historia y sean capaces de pensar históricamente, de valorar las diferentes argumentaciones que se utilizan del pasado para describir las sociedades presentes (Gómez y Miralles, 2017).

El presente trabajo se inserta en una de las líneas de investigación que se viene desarrollando desde el Seminario de Historia Social de la Población (SEHISP) de la Universidad de Castilla-La Mancha (<http://sehisp.uclm.es/>). Se trata de un centro desde el que impulsa un dinámico grupo de investigación dirigido por Francisco García González, Catedrático de Historia Moderna de la Facultad de Humanidades de Albacete, que ha dado lugar a numerosas tesis doctorales y desde el que ha organizado diversas reuniones científicas nacionales e internacionales, y en colaboración con asociaciones como la Fundación Española de Historia Moderna (FEHM), la Asociación de Demografía Histórica (ADEH) y la Sociedad Española de Historia Agraria (SEHA).

La enseñanza de la Historia Moderna ha tenido un espacio dedicado en muchos de los congresos y seminarios en los que ha participado el SEHISP, así como en las actividades formativas organizadas desde el mismo como cursos de especialista o realización de talleres. Desde el SEHISP se vienen organizando varios congresos nacionales e internacionales sobre «La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria» con el propósito de acercar la investigación histórica al contexto educativo. Encuentros entre investigadores, profesorado y estudiantes para abordar la enseñanza de la Edad Moderna en la Educación Secundaria y que se plantea como una propuesta necesaria. En un intento por resaltar temáticas históricas relevantes de la sociedad y proponer una renovada enseñanza de la Edad Moderna que acentúe su papel para la comprensión de nuestra sociedad. Han sido muchas las aportaciones y propuestas de estudio sobre la enseñanza de la Historia Moderna en la Educación Secundaria, desde planteamientos teóricos como de investigación, así como propuestas didácticas útiles para la experiencia real de investigadores y docentes (García *et al.*, 2020 y 2016, Gómez *et al.*, 2016). Se han celebrado cuatro ediciones (Albacete 2014; Murcia, 2015; Albacete, 2019 y Sevilla, 2022) en colaboración con otras universidades y asociaciones, cuya conexión promueve con Modernalia (<http://www.modernalia.es>), una innovadora plataforma digital que contiene numerosos recursos didácticos, fuentes primarias y secundarias, bibliografía, proyectos de innovación realizados en Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y nivel universitario con la finalidad de ofrecer al profesorado herramientas de trabajo y propuestas de aula para la enseñanza de la Historia Moderna.

La presente investigación ha abordado la presencia de la Edad Moderna en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se han desglosado tres objetivos planteados para cada una de las partes o ámbitos que consta la investigación: por un lado, en torno al currículo como marco normativo en el que se asientan las bases de los conocimientos históricos que el alumnado de Secundaria ha de aprender; por otro lado, enfocado en los libros de texto como material didáctico más utilizado por los docentes en el aula; y por último, las imágenes del profesorado en formación inicial sobre los contenidos más relevantes de la Historia Moderna en Educación Secundaria. En estos trabajos se ha analizado de forma precisa y con el rigor metodológico propio en las investigaciones de ciencias sociales, más de una decena de decretos curriculares de España y de diversas Comunidades Autónomas, más de 700 artículos de investigación sobre Historia Moderna, más de 700 actividades de libros de texto de Historia de Educación Secundaria y alrededor de 200 cuestionarios de docentes en formación para comprender la percepciones de relevancia histórica, donde se registraron más de 3500 imágenes o contenidos sustantivos históricos importantes para ser enseñados. Pero este trabajo no pretende solamente reproducir y presentar estas investigaciones, sino dotarlas de un sentido de conjunto en el que el análisis del currículo, de los libros de texto y de las percepciones del profesorado en formación permitan visualizar cómo el alumnado recibe la historia (en general y la Edad Moderna en particular) como materia educativa.

LA EDAD MODERNA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En primer lugar, se han analizado los contenidos históricos y temáticas planteadas en los currículos sobre la Edad Moderna en relación con la investigación y la historiografía actual desarrollada en esta disciplina. Además de realizar un estudio bibliométrico de artículos recientes de Historia Moderna publicados en Web of Science (WoS). Se han tratado las polémicas y debates desarrolladas en nuestro país en torno al currículo de historia y su enseñanza, los vaivenes y su evolución desde 1990 hasta contextualizar la última propuesta curricular. Una enseñanza de la historia que parte de la compleja relación entre historia, nacionalismo e identidad y que pretende ir hacia el desarrollo de competencias históricas por parte del alumnado para que aprenda a pensar históricamente y le permita comprender y reflexionar sobre la sociedad en la que se inserta (Simón García, 2023a).

Desde 1990 los contenidos sobre Edad Moderna tradicionalmente se han estructurado en torno a las grandes etapas políticas y la trayectoria de la monarquía. El sujeto de análisis era el estado y/o la nación, y la construían las políticas de los Reyes Católicos, los Austrias y los Borbones en el Periodo Moderno. Apenas se hacía referencia en el ámbito curricular a la población, a esos grupos sociales que formaban parte de la España que se estaba construyendo (López Facal, 2010). En el nuevo decreto curricular se han introducido aspectos más sociales: ciclo de vida, desigualdad social, dependencia, conflictos y grupos sociales «invisibilizados» como marginados o mujeres,

temáticas desarrolladas desde la historia modernista vinculada con la historia social de la población (García González, 2020). Esta dicotomía sobre qué historia de la Edad Moderna se debe enseñar, todavía permanece abierta a debate como se puede ver en los planteamientos curriculares de las distintas Comunidades Autónomas. Si partimos de la importante función social de la historia, enseñar a pensar históricamente puede contribuir a ayudar a formar conciencias críticas para la comprensión y la solución de problemas del presente. La vía más útil es presentar y organizar los contenidos del currículo desde problemas sociales relevantes: qué puede interesarnos hoy en día del pasado Moderno que nos ayude a comprender críticamente los problemas actuales (Sáiz, 2010).

El nuevo currículo plantea los contenidos históricos (saberes básicos) desde un enfoque interdisciplinar y global a partir de temáticas o conceptos clave para abordar la Edad Moderna (organización política, violencia y conflictos, sistemas económicos, ciclos demográficos, organización social, modos de vida, marginación, convivencia social y conflictos religiosos, desigualdad social, diversidad y riqueza cultural/patrimonial, ciencia y avances tecnológicos...) con la finalidad de analizar procesos a lo largo de la historia y las distintas sociedades del pasado. En la introducción de la materia de Geografía e Historia se indica que el profesorado puede plantear estas temáticas desde una perspectiva cronológica, pero también a partir de temas transversales o problemáticas sociales que permitan al alumnado de Enseñanza Secundaria comprender los grandes acontecimientos, y los procesos de cambios y permanencias (Gómez y Chicote, 2022). Estos cambios responden a una trayectoria de la historiografía modernista que, sobre todo en el ámbito social y cultural, tiende a una mayor interdisciplinariedad y a sumar los contenidos aportados por otras ciencias sociales, como la sociología, la antropología, la economía, el derecho, o las ciencias políticas (Gómez y Miralles, 2017).

Recientemente el Consejo de Europa publicó un informe sobre enseñanza de la historia de calidad (COE, 2018) en el que se fundamenta la pauta para el planteamiento un currículo de historia para las sociedades del siglo XXI. Entre sus recomendaciones, planteaban la necesidad de currículos más flexibles y pedagogías participativas que tengan en cuenta las diferencias culturales; enseñar y aprender sobre la compleja historia de la democracia; plantear una historia social que refleje las actividades de individuos y grupos sociales; reconocer que las sociedades se han ido nutriendo a lo largo del tiempo de personas de diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos; introducir temáticas controvertidas en el aula; valorar las identidades múltiples; o proporcionar al alumnado herramientas intelectuales para evaluar fuentes históricas (Gómez y Chicote, 2022).

Sin renunciar al enfoque cronológico, es necesario una apuesta por el planteamiento de temáticas que permitan analizar procesos de cambios y continuidades, causas y consecuencias, el uso de fuentes como método de historiador. En definitiva, plantear problemáticas sociales que ayuden a reflexionar y comprender el presente con perspectiva histórica y dimensión ética. Este planteamiento va en consonancia con el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Gómez y Miralles, 2017), pero también con la evolución historiográfica más actual. Las temá-

ticas que se han introducido en el nuevo desarrollo curricular forman parte de las tendencias actuales desarrolladas por los/las historiadores/as modernistas: formas y la imagen del poder, los civiles en las guerras, la marginación, la conflictividad, las personas invisibilizadas, la desigualdad social, ciclos de vida, familia, etc. (Simón García, 2023a). Estas permiten conocer mejor cómo eran y se relacionaban las gentes de la sociedad de la Edad Moderna, cuáles eran sus normas, prácticas y dinámicas para comprender la complejidad social. Ahora son contenidos que el currículo recoge por primera vez y se puede plantear la Edad Moderna como un espejo en el que el alumnado pueda preguntarse qué hemos heredado de ese pasado a partir de temáticas y cuestiones socialmente relevantes, y que ayuden a comprender mejor de forma crítica los problemas del presente (Sáiz, 2010).

LA EDAD MODERNA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE SECUNDARIA

En segundo lugar, se ha centrado la atención en los libros de texto utilizados en las aulas de Educación Secundaria. Los contenidos históricos más tratados sobre la Edad Moderna, en relación con el currículo y la historiografía modernista, además de analizar las actividades de los libros de texto, según su tipología, nivel cognitivo y competencias históricas planteadas para el alumnado (Simón García, 2023b). Según los resultados obtenidos, los contenidos de la Historia Moderna en los libros de texto de Secundaria siguen teniendo un marcado carácter conceptual. La Edad Moderna en los libros de texto de secundaria se presenta como un periodo muy arraigado a las líneas principales de la narrativa maestra española y europea. Un modelo cuyos contenidos se organizan a partir de las coyunturas políticas como vehículos estructurantes de la narrativa histórica transmitida en los libros de texto. La historia política e institucional tiene un peso importante en el discurso, junto con la historia de la cultura y del arte que ha tomado relevancia en la estructura de los contenidos históricos (grandes etapas de la Edad Moderna: Humanismo y Renacimiento, Barroco e Ilustración).

El foco principal de los manuales (y también en el currículo) recae en la nación como sujeto histórico y el periodo moderno ha contribuido a ello en buena medida. Desde el nacimiento del Estado Moderno y la justificación de la unidad de España con la política de los Reyes Católicos y la conquista de Granada (como origen de la nación); la conquista y colonización de América, el imperio de Carlos V y la monarquía hispánica de Felipe II (como momento de esplendor internacional); la decadencia y crisis de los Austrias Menores; y la recuperación con la política centralista de los Borbones (Gómez *et al.*, 2019). Unos resultados similares al estudio comparativo entre España y Portugal recientemente publicado, donde los investigadores han proporcionado información sobre las diferentes formas en que se recuerda, olvida, enfatiza o minimiza un proceso histórico en la memoria e identidad de los dos países (Cózar *et al.* 2023).

La introducción de las competencias en el currículo ha desarrollado un modelo dual de conocimiento histórico. Los contenidos hegemónicos de tipo factual/conceptual, centrados en ese modelo de narrativa histórica nacional y europea, se deben

plantear en el aula desde una perspectiva más competencial basada en la comprensión, reflexión, síntesis, explicación de esos procesos históricos relevantes. Estos intentos se han visto reflejados en los libros de texto, en los que encontramos una mejora en mayor complejidad y variedad de actividades en relación con otros estudios anteriores (Sáiz, 2011; Gómez, 2014). Sin embargo, las actividades más representativas en los libros de texto son de tipo conceptual y relacionadas con la historia política e institucional que requieren un nivel de cognición más bajo. En ellas se desarrolla principalmente la memorización y la comprensión o aplicación de contenidos factuales y conceptuales, pero no aquellas habilidades cognitivas más complejas de la historia que se corresponden con los conceptos de segundo orden. En estas actividades planteadas en los manuales analizados se debate muy poco sobre el discurso histórico identitario de la nación, y apenas se reflexiona en cómo se construye el conocimiento histórico a partir de una metodología de análisis como ciencia social. Esto se traduce en unos libros de texto con una gran escasez de actividades basadas en conceptos de segundo orden relacionados con el pensamiento histórico (Gómez *et al.*, 2019).

La enseñanza de la historia planteada en los libros de texto no debe alejarse de las bases epistemológicas de la historia como disciplina académica, considerada por Carr (1987) como un proceso continuo de interpretación entre los hechos y el historiador, un diálogo constante entre el presente y el pasado. Sin embargo, el modelo de enseñanza y aprendizaje de la historia propuesto en los libros de texto analizados en base al currículo anterior (LOMCE), muestran un discurso que apenas reflexiona sobre la construcción de muchos de los hitos históricos y tópicos historiográficos sobre la nación, ni ahonda en problemáticas sociales del Periodo Moderno.

La obsesión por la sucesión de «edades» o periodos reduce el pasado a la lógica momificada de la cronología. Se propone desarrollar el pensamiento crítico y un tratamiento de los contenidos históricos basado en problemas relevantes que desarrollen una visión crítica del presente y proponer a la vez significatividad y motivación en el alumnado (Sanchiz y Amores, 2016). Se plantea la necesidad de relacionar la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado con los grandes procesos históricos. Y en este sentido, la historia social tiene un papel significativo en construir relaciones entre el pasado y el presente, así como en despertar el interés de los alumnos por el conocimiento histórico (Gómez, 2014). Los interrogantes planteados deben responder a problemáticas significativas para el alumnado de hoy (Sáiz, 2010). Nos permite por tanto plantear temáticas clave como desigualdades sociales, diferencias de género y edad, formas de organización familiar, redes de relaciones, procesos de movilidad social, el conflicto y/o la cultura material e inmaterial, temáticas tratadas en la historiografía modernista más reciente (Pérez Samper y Beltrán Moya, 2018; Chacón y Hernández, 2019; García González, 2021; Mantecón *et al.*, 2020; Rey Castelao, 2021). Planteamientos que ya vienen realizando desde la enseñanza de la Historia Moderna, algunos investigadores y docentes en las aulas de Secundaria (García González *et al.*, 2020). La nueva propuesta curricular LOMLOE plantea los contenidos históricos o saberes básicos de la Educación Secundaria de forma transversal con la finalidad de analizar procesos de cambio.

LA RELEVANCIA HISTÓRICA DE LA EDAD MODERNA EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN

En tercer lugar, se ha tratado de visualizar la imagen de la Edad Moderna en el alumnado a través del análisis de la percepción de relevancia histórica en los futuros docentes. Pero no sólo por su condición de profesores en formación, sino también en relación con la enseñanza recibida, analizando así sus «recuerdos» como antiguos estudiantes de la Educación Secundaria, qué conocimientos prevalecen y por lo tanto son significativos. Pues, al menos en el caso de los estudiantes de grado de maestro, no han tenido otra formación histórica desde la que les fue impartida en 2.º de Bachillerato. En este sentido, se ha de centrar la atención en la formación del profesorado para conseguir una educación histórica adecuada y evitar que se reproduzcan carencias en sus futuros alumnos (Simón García, 2024). Es importante investigar el nivel de pensamiento histórico de los futuros docentes en formación porque condicionará en la enseñanza de la historia en sus clases. La relevancia que el profesorado atribuye a cada acontecimiento, personaje o proceso histórico abordado en el aula fijará los primeros encuentros con la Historia para su futuro alumnado y dará comienzo a construir las diferentes competencias del pensamiento histórico para comprender el pasado (Cercadillo, 2000; Wineburg, 2001; Vansledright, 2011 y 2014; y Lévesque, 2008 y 2020).

¿Qué conocimientos prevalecen en los futuros docentes y por lo tanto son significativos de cada uno de los periodos de la historia en general y de la Edad Moderna en particular? Del ejercicio analizado sobre relevancia histórica en los futuros docentes se ha podido comprobar la ausencia de temas sociales y económicos frente a una hegemonía de aspectos políticos relacionados con la narrativa nacional clásica, sobre todo a partir de la Edad Media. De la «Reconquista», los «Reyes Católicos», el «descubrimiento de América», el «Imperio español» (Austrias), se pasa a la «Guerra Civil Española», «Franquismo» hasta la «Democracia». La Edad Moderna queda desdibujada como periodo confuso, pues los acontecimientos, personajes y procesos históricos son —con frecuencia— ubicados en el periodo medieval. Los siglos xv-xvi y xvii se consideran una prolongación de la Edad Media (Descubrimiento de América, Reyes Católicos, Austrias e Imperio de la Monarquía Hispánica, aparición de la imprenta o Renacimiento) y el siglo xviii como un apéndice antecedente de la Edad Contemporánea del siglo xix, definido como Ilustración y Crisis del Antiguo Régimen. Los acontecimientos y procesos históricos más relevantes de este periodo se corresponden con la Revolución Francesa y la Revolución Industrial. Es así como aparece de forma hegemónica en los currículos (Gómez y Miralles, 2017) y libros de texto de Historia (Gómez *et al.*, 2019).

Si realizamos una comparativa con otros estudios realizados en el ámbito universitario, las respuestas coinciden en muchos aspectos, como por ejemplo en las investigaciones realizadas a partir de narrativas producidas por estudiantes que cursan grados de formación de maestros de Educación Infantil y Primaria (Rivero y Pelegrín, 2019; Egea y Arias, 2018; Gómez *et al.*, 2017). Se puede ver el predominio de la temática del Descubrimiento de América, Cristóbal Colón y los Reyes Católicos como figuras con

mayor frecuencia al escribir un relato histórico, justificado con argumentos sobre el papel relevante hoy en la transformación provocada por su llegada a América. Sin embargo, en un estudio con estudiantes que han terminado la secundaria obligatoria (16-17 años), la mayoría identifican la relevancia histórica de Cristóbal Colón o los Reyes Católicos sólo con el cambio que efectuó durante su época sin considerar su impacto y permanencia en el presente (Rivero *et al.*, 2022). En este sentido, en otros estudios recientes sobre relevancia histórica en estudiantes colombianos y españoles de Educación Secundaria, la conexión cultural iberoamericana es evidente en la figura de Cristóbal Colón ya que aparece como uno de los más elegidos, junto con otros relacionado con la narrativa nacional como son los Reyes Católicos o Franco en el caso de los estudiantes españoles (Ibagón-Martín y Miralles, 2021; Ibagón *et al.*, 2021).

En cuanto a la diferencia por la formación previa, en general el alumnado del Máster de formación de Profesorado (graduados en Historia y Humanidades, principalmente) seleccionan imágenes relevantes semejantes al alumnado del Grado de Maestros/as en Educación Infantil y en Educación Primaria, a pesar de tener una formación histórica más amplia y específica. Incluso en los errores relacionados con la ubicación temporal de cada periodo histórico como indicar los dinosaurios en el mundo prehistórico o el descubrimiento de América y los Reyes Católicos en el medioevo. Aunque en menor medida, pero las confusiones se presentan en los periodos intermedios, no siendo así en la Edad Contemporánea. Sí es cierto que, en la selección de imágenes relevantes, los futuros docentes de Educación Secundaria especifican y concretan más con ejemplos relacionados con las artes y el patrimonio.

Desde hace años autores como Carretero y Voss (2004), Rösen (2005), Sáiz (2013), Seixas (2017) Lévesque (2008 y 2020), han señalado la necesidad de que la enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico debe superar la mera transmisión memorística de conceptos, hechos, fechas y biografías. La educación histórica debe desarrollar las habilidades de pensamiento que giran en torno a la propia construcción de la disciplina histórica y de las ciencias sociales. Valorar el pensamiento histórico y social del alumnado supone una de las líneas de investigación desarrolladas en el presente estudio. La formación del profesorado en las didácticas específicas aplicadas puede disminuir las carencias que se reflejan en este estudio. Las investigaciones realizadas con los docentes en formación muestran carencias de base en la educación histórica que necesita paliarse para que no se reproduzcan en sus futuros alumnos. Corresponde al campo de investigación de la didáctica de las ciencias sociales —en general y de la historia en particular— dar contenido al «cómo enseñar» (Prats, 2001; Prats y Santacana, 2011; Trepát, 1995). De la misma forma es importante desarrollar estudios que ayuden a comprender la manera en que los alumnos construyen su conocimiento histórico. Sólo así se podrá equilibrar de manera progresiva el aprendizaje de contenidos de diversa tipología y mejorar la adquisición de habilidades de pensamiento histórico necesarias para vivir en sociedades democráticas (Gómez y Miralles, 2017).

La enseñanza de la historia se basa en un relato lineal de eventos pasados que han sido previamente seleccionados por el plan de estudios oficial, el libro de texto,

la planificación de la escuela y, finalmente, por el docente. Es necesario realizar una intervención transversal con el objetivo de aumentar la presencia de la enseñanza de la historia (en términos de contenidos sustantivos y habilidades históricas) en las etapas fundamentales de la educación, así como como en la formación de futuros maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las deficiencias documentadas en este trabajo entre los estudiantes confirman la necesidad de reflexionar sobre el camino en que los profesores estén capacitados más allá de los conceptos educativos y los aspectos cognitivos genéricos, con el fin de reforzar su nivel de educación histórica.

CONCLUSIONES

La investigación en el ámbito de la Historia Moderna ha avanzado y mejorado tanto en número de publicaciones como en el desarrollo de diversos grupos de investigación de transcendencia internacional repartidos en todo el territorio español. Desde los años 80 se han desarrollado diversas líneas de investigación, planteando nuevas temáticas y objetos de estudio de la sociedad del pasado, así como distintas metodologías de análisis propuestas desde las diferentes corrientes historiográficas como Annales, marxistas británicos, o la microhistoria. Todo ello ha permitido desarrollar investigaciones desde la historia social para conocer mejor cómo se desarrollaban las relaciones sociales y cómo eran sus protagonistas, atendiendo no solo al marco normativo y estamental, sino también a las prácticas y a las dinámicas relacionales a partir de una concepción menos estática de la sociedad de la Época Moderna, cuya complejidad es el gran objetivo a desentrañar (García González, 2020). Se ha conectado con problemáticas sociales que afectan a la sociedad de hoy como son temáticas relacionadas con las migraciones, las desigualdades y dependencias, los conflictos sociales y religiosos, los grupos marginados, las mujeres y las minorías entre otros. Sin embargo, el conocimiento generado por la Historia Moderna como ciencia social, se ha transferido muy parcialmente en el ámbito educativo, en la que encontramos hasta ahora una enseñanza de la historia muy poco actualizada con los planteamientos epistemológicos desarrollados por la propia disciplina. Los contenidos sobre Edad Moderna en la enseñanza Secundaria y, en general, preuniversitaria, tradicionalmente se han estructurado en torno a las grandes etapas políticas y la trayectoria de la monarquía siguiendo un discurso lineal e identitario sobre la nación, con escasas referencias a otros aspectos, especialmente los relativos a la sociedad.

España contribuye significativamente a la producción científica mundial, ocupa una posición importante (la 11 del mundo), pero se encuentra alejada en indicadores de transferencia respecto a otros países europeos. La investigación debe transferirse a la sociedad como se plantea actualmente en los proyectos europeos. Adicionalmente, el sistema de incentivos vigente desde hace décadas en el sector público de investigación ha llevado al personal investigador a centrarse excesivamente en el cumplimiento de criterios formales de generación de conocimiento, fundamentalmente a través de objetivos cuantificados en número e impacto de publicaciones científicas indexadas.

Esto ha favorecido un aumento del número de publicaciones, pero también ha provocado que a menudo estas contribuciones estén distanciadas de las necesidades del mercado y la sociedad española.

¿Cómo se puede transferir el conocimiento desarrollado por los investigadores e historiadores de forma que llegue a un sector más amplio de la sociedad? El presente trabajo ha puesto el foco en la educación como uno de los primeros ámbitos de transferencia del conocimiento para conectar los avances científicos desarrollados por las distintas instituciones académicas con la sociedad. Y para ello se han analizado tres elementos educativos que permiten establecer esa transferencia de conocimientos de arriba hacia abajo, de la norma al aula: desde el currículo como marco normativo donde se prescriben los conocimientos históricos que han de ser enseñados y aprendidos; los libros de texto como recurso didáctico más utilizado por los docentes en el aula; y el profesorado en formación inicial, que es el encargado de significar y transmitir ese conocimiento.

De los resultados obtenidos de estos estudios, se muestra cómo la transferencia del conocimiento se ha transmitido muy lentamente. En primer lugar, han tenido que pasar casi 50 años para que aparecieran en el currículo planteamientos y contenidos históricos que la historiografía ha desarrollado desde la década de 1970. En segundo lugar, los libros de texto analizados de la ley anterior (LOMCE) han experimentado una mejora (en cuanto a formato, recursos didácticos, variedad en las actividades planteadas y mayor nivel cognitivo exigido) pero todavía siguen dominando los contenidos históricos relacionados con hechos, conceptos y los datos concretos. Los manuales continúan presentando los contenidos sobre Edad Moderna en torno a las grandes etapas políticas y la trayectoria de la monarquía siguiendo un discurso identitario (sobre la nación), lineal y cerrado con escasas referencias a aspectos más sociales que permitan la reflexión y la conexión con el presente. Y en tercer lugar, el análisis de las imágenes proporcionadas por el profesorado en formación, muestra cómo éstos reproducen las grandes líneas políticas de la Edad Moderna, pero no consiguen conectar con temas sociales o económicos. El estudio realizado con los futuros docentes muestra las carencias de base en la educación histórica, y que necesita paliarse para que no se reproduzcan en sus futuros alumnos.

Si consideramos que la historia es una ciencia social y un saber útil para las sociedades del siglo XXI, conviene hacer una revisión del enfoque de enseñanza de la Edad Moderna y su función formativa a partir de las reflexiones de algunos de los historiadores que revolucionaron nuestra disciplina. Como indica Gómez (2023), hay que recordar la propuesta de Fontana de considerar el conocimiento histórico como un proyecto social de futuro, que conecte con los problemas sociales que nos afectan como sociedad, de ahí la importancia del papel del historiador en plantear posibles soluciones (Fontana, 1982); a Thompson cuando proponía que hay que combatir el discurso histórico oficialista construido desde y para el poder y rescatar a los perdedores de la historia (Thompson, 1984); al propio Pierre Vilar que consideraba que la historia debía servir para saber leer e interpretar un periódico (Vilar, 1980); o en relación con el método del historiador y su papel en la enseñanza, de que la historia no

ha de ser un saber cerrado que hay memorizar y reproducir sino que el conocimiento histórico se construye a partir del uso de fuentes (Bloch, 2001). Todo ello, enlaza con los planteamientos más actuales sobre las investigaciones en educación histórica y por lo tanto con propósito principal de este trabajo. Se ha planteado una enseñanza de la historia que trate de establecer vínculos con los fenómenos y problemáticas sociales actuales que hacen que estos conocimientos sean básicos para el desarrollo de competencias educativas, además de reflexionar de la relevancia de la Edad Moderna en la formación histórica y ciudadana del alumnado de la Educación Secundaria.

Como una de las principales implicaciones de este trabajo, es necesario que los investigadores de la Edad Moderna se comprometan más en la transferencia del conocimiento en el ámbito educativo, participar en los procesos de cambios curriculares, en la elaboración de materiales didácticos, así como en la formación del profesorado. Se deben de crear comunidades de aprendizaje y espacios colaborativos con los centros de Educación Secundaria, con investigadores de educación histórica, y con los centros de profesores. Hay que profundizar en estas relaciones para que las investigaciones que se están formando lleguen al aula, tal y como se está haciendo desde el Seminario de Historia Social de la Población (SEHISP) de la Universidad de Castilla-La Mancha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, Keit y Levstik, Linda S., *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbau, New Jersey, 2004.
- Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio del historiador*, FCE, México, 2001.
- Carr, Edward H. *¿Qué es la Historia?*, Editorial Ariel, Barcelona, 1987.
- Carretero, Mario y Voss, James (comp.), *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, 2004.
- Carretero, Mario, Rosa, Alberto y González, María Fernanda, «Enseñar historia en tiempos de memoria», en Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2006, págs. 11-36.
- Cercadillo, Lis, *Significance in history: students' ideas in England and Spain*, Institute of Education, University of London, 2000.
- Chacón Jiménez, Francisco y Hernández Franco, Juan, (eds.), *Organización social y familias. XXX Aniversario Seminario Familia y Élite de poder*, Edit.um. Editorial de la Universidad de Murcia, 2019.
- Chapman, Arthur, «Understanding Historical Knowing: Evidence an Accounts», en Lucas Perikleous y Denis Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers, Nicosia, 2011, págs. 169-216
- Cózar Gutiérrez, Ramón, Solé, Gloria y Rodríguez Pérez, Raimundo Antonio, «La Unión Ibérica en los manuales de historia de Educación Secundaria. Un estudio comparativo entre Portugal y España», *Revista Studia Histórica. Historia Moderna*, 45 (1) (2023), págs. 147-181.
- Cuesta, Raimundo, «El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza», *Encounters on Education*, 3 (2002), págs. 27-41.
- Egea, Alejandro. y Arias, Laura, «¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44 (2018).

- Fontana, Joseph, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Editorial Crítica, Barcelona, 1982.
- García Cárcel, Ricardo, «La reciente historiografía modernista española», *Chronica Nova*, 28 (2001), págs. 185-219.
- García González, Francisco, Introducción dossier «Crisis familiar y curso de vida en la Edad Moderna», *Studia Histórica. Historia Moderna*, 38, 2 (2016), págs. 19-26.
- (ed.), *Familias, trayectorias y desigualdades. Estudios de historia social en España y Europa (siglos XVI-XIX)*, Sílex, Madrid, 2021.
- (ed.), *Vivir en soledad. Viudedad, soltería y abandono en el mundo rural (España y América Latina, siglos XVI-XXI)*, Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2020.
- García González, Francisco, Gómez Carrasco, Cosme J., Cózar Gutiérrez, Ramón y Miralles Martínez, Pedro (coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2020.
- García González, Francisco, Gómez Carrasco, Cosme J. y Rodríguez Pérez, Raimundo A. (eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*, Edit.um. Editoriales de la Universidad de Murcia, 2016.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1) (2014), págs. 131-158.
- «¿Por qué y para qué enseñar Historia Moderna? Reflexiones epistemológicas y propuestas internacionales», *Studia Histórica. Historia Moderna*, 45 (1) (2023), págs. 7-42.
- *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting civic education and historical consciousness*. Routledge, 2023b.
- Gómez, Cosme J. y Chicote, Felix, «Por un conocimiento social y crítico en la enseñanza de la historia», *La opinión de Murcia* (2022, 12 diciembre) <https://blogs.laopiniondemurcia.es/grupo-iris/2022/12/12/por-un-conocimientosocial-y-critico-en-la-ensenanza-de-la-historia/>
- Gómez, Cosme Jesús y Miralles, Pedro, *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*, Sílex Universidad, Madrid, 2017.
- Gómez, Cosme J., Cózar, Ramón. y Miralles, Pedro, «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias», *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1) (2014), págs. 11-25.
- Gómez, Cosme J., García, Francisco, y Miralles, Pedro (eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencia de innovación*. Edit.um, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2016.
- Gómez, Cosme J., López Facal, Ramón y Sáiz, Jorge, «Narrating “Histories of Spain”. Student Teachers and The Construcción Of National Narratives», *International Journal of Historical learning, Teaching and Research*, 15 (1) (2017), págs. 49-64.
- Gómez, Cosme J., Ortuño, Jorge y Molina, Sebastián, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Tempo e Argumento*, 6 (2) (2014), págs.1-25.
- Gómez, Cosme Jesús, Vivas, Verónica y Miralles, Pedro, «Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto», *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 49 (172) (2019), págs. 210-234.
- Ibagón-Martín, Nilson y Miralles, Pedro, «Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica», *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano* 44 (2021), págs. 37-65.
- Ibagón-Martín, Nilson, Maquilón, Javier J. y Miralles, Pedro, «Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales», *Campo Abierto*, 40 (2021), págs. 307-322.

- Iglesias, Juan José y Melero, Isabel María, *Hacer Historia Moderna. Líneas actuales y futuras de investigación*, Editorial Universidad de Sevilla, 2020.
- Lévesque, Stephane, *Thinking historically: educating students for the 21th Century*, University of Toronto Press, 2008.
- Levesque, Stephane y Croteau, Jean Philippe, *Beyond History for Historical Consciousness: Students, Narrative and Memory*, Toronto University Press, 2020.
- López Facal, Ramón, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14 (2010), págs. 9-13.
- López Facal, Ramón y Sáiz, Jorge, «History Education and Nationalism Conflicts in Spain», en R. Guyver (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*, London: Bloomsbury, 2016, págs. 201-215
- Mantecón Movellán, Tomás, Torres Arce, Marina y Truchuelo García, Susana (eds.), *Las dimensiones del conflicto: resistencia, violencia y policía en el mundo urbano*, Unican. Ediciones de la Universidad de Cantabria, Santander, 2020.
- Martínez Millán, José y Rivero Rodríguez, Manuel, *Historia Moderna. Siglos XV al XIX*, Editorial Alianza, Madrid, 2021.
- Moreno Vera, Juan Ramón, Monteagudo Fernández, José y Gómez Carrasco, Cosme J. (eds.), *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang, 2023.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio, «¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?», *Historia de la educación*, 27 (2008), págs. 37-55.
- Pérez Samper, M.ª Ángeles y Betrán Moya, José Luis (eds.), *Nuevas perspectivas de investigación en la Historia Moderna: Economía, Sociedad, Política y Cultural en el Mundo Hispano*, Fundación Española de Historia Moderna, Madrid, 2018.
- Prats, Joaquim, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Badajoz: Junta de Extremadura, Badajoz, 2001.
- «En defensa de la historia como materia educativa», *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9 (2010), págs. 8-17.
- Prats, Joaquim. y Santacana, Joan, «¿Por qué y para qué enseñar historia?», en Joaquim Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía u la Historia*, Graó, Barcelona, 2011, págs. 13-29.
- Rey Castelao, Ofelia, *El vuelo corto. Mujeres y migraciones en la Edad Moderna*, Universidad de Santiago de Compostela, 2021.
- Rey Castelao, Ofelia y Suárez Golán, Fernando (eds.), *Los vestidos de Clío. Métodos y tendencias recientes de la historiografía modernista española, 1973-2013*, Universidade de Santiago de Compostela, 2015.
- Rivero, Pilar, Navarro Neri, Iñaki y Aso, Borja, «Who Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain», *Social Ciencias*, 11 (2022), pag. 175.
- Rivero, Pilar y Pelegrín, Julián, «¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil?», *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, 49 (172) (2019), págs. 96-120.
- Rodríguez-Medina, Jairo, Gómez, Cosme J., López-Facal, Ramón y Miralles, Pedro, «Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica», *Revista de Educación*, 389 (2020), págs. 211-242.
- Rüsen, Jörn, *History: narration, interpretation, orientation*, Berghahn, Nueva York 2005.
- Sáiz, Jorge, «¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria?», *Imago Temporis. Mediun Aevum*, IV (2010), págs. 594-607.
- «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25 (2011), págs. 37-64.

- «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (2013), págs. 43-66.
- Sanchiz, Sergi y Amores, Pedro Antonio, «Revisión metodológica del desarrollo de los contenidos curriculares en Historia Moderna», en Francisco García; Cosme J. Gómez y Pedro Miralles (eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencia de innovación*, Edit. um. Editorial de la Universidad de Murcia, 2016, págs. 171-186.
- Seixas, Peter y Morton, Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson, Toronto, 2013.
- Seixas, Peter, «Historical consciousness and historical thinking», en Mario Carretero, S. Berger y M. Grever (org.). *Palgrave handbook of research in historical culture and Education*, Palgrave Macmillan, Londres, 2017, págs. 59-72.
- Simón García, María del Mar, «La Edad Moderna en el currículo: evolución y actualización historiográfica», *Studia Histórica. Historia Moderna*, 45 (1) (2023), págs. 43-72.
- «The Early Modern Age in Secondary Education textbooks in Spain: An analysis of activities», *Frontiers in Education*, 8:1134128 (2023b).
- «Relevancia histórica de la Edad Moderna en el profesorado en formación». *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (aceptado y en proceso de publicación).
- Trepát, Cristòfol A., *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Graó/ICE, Barcelona, 1995.
- Vansledright, Bruce A., *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*, Routledge, Nueva York, 2011.
- *Assessing historical thinking and understanding: innovation design for new standards*, Routledge, Nueva York, 2014.
- Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario de análisis histórico*, Crítica, Barcelona, 1980.
- Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.