

# Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica\*

**Diego Miguel-Revilla\*\* – María Sánchez-Agustí\*\*\***

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2017 · Fecha de aceptación: 15 de enero de 2018 · Fecha de modificación: 25 de enero de 2018  
<https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

**Cómo citar:** Miguel-Revilla, Diego y María Sánchez-Agustí. 2018. “Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica”. *Revista de Estudios Sociales* 65: 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

**RESUMEN** | Las últimas décadas han visto un creciente interés por la conceptualización de la *memoria colectiva* y la *conciencia histórica*, nociones útiles a la hora de analizar los procesos de historización del presente, y su relación tanto con el pasado como con el futuro. Marcos teóricos como el elaborado por Jörn Rüsen se han convertido en especialmente relevantes para la educación histórica. Estas propuestas, revisadas en la presente reflexión teórica, tienen el potencial de relacionarse con los conceptos de segundo orden, claves para el desarrollo del pensamiento histórico, favoreciendo una metarreflexión basada en el análisis de narrativas sobre el proceso historizador, tanto desde el punto de vista disciplinar como desde los usos y las funciones sociales de la Historia.

**PALABRAS CLAVE** | *Thesaurus*: memoria colectiva. *Autor*: conciencia histórica; educación histórica; historización; narrativas; pensamiento histórico

## Historical Consciousness and Collective Memory: Analytical Frameworks for Historical Education

**ABSTRACT** | The last few decades have shown an increased interest in the conceptualisation of such terms as the *collective memory* and *historical consciousness*, which are useful notions when it comes to analysing the process of historicizing the present, and its relation with both the past and the future. Theoretical frameworks like the one developed by Jörn Rüsen have become especially important for the teaching of history. The proposals reviewed in this article have a potential to be linked with second-order concepts, which are crucial for the development of historical thinking and allow for a meta-reflection based on the analysis of narratives about the process of historization, from the standpoint of both the discipline itself and the uses and social functions of History.

**KEYWORDS** | *Thesaurus*: collective memory. *Autor*: collective memory; historical consciousness; historical education; historical thinking; historization; narratives

## Consciência histórica e memória coletiva: referenciais de análise para a educação histórica

**RESUMO** | As últimas décadas vêm presenciando um crescente interesse pela conceituação da *memória coletiva* e da *consciência histórica*, noções úteis no momento de analisar os processos de historização do presente e sua relação tanto com o passado quanto com o futuro. Referenciais teóricos como o elaborado por Jörn Rüsen

\* Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación HISREDUC (La Historia Reciente en la Educación), con referencia EDU2013-43782-P, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO) del Gobierno de España.

\*\* Licenciado en Historia y Máster en Profesor de Educación Secundaria por la Universidad de Valladolid (España). Investigador Predoctoral en Formación FPI en la misma institución. Últimas publicaciones: “El debate político en el aula”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 88: 19-24, 2017; “Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 33: 3-20, 2017. ✉ [dmigrev@sdcs.uva.es](mailto:dmigrev@sdcs.uva.es)

\*\*\* Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Valladolid. Profesora titular en la misma institución. Últimas publicaciones: “Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales” (en coautoría). *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 1: 86-101, 2017; “Understanding the Processes of Transition from Dictatorship to Democracy. A Survey among Secondary Schools Students in Chile”. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 13 (2): 23-34, 2016. ✉ [almagosa@sdcs.uva.es](mailto:almagosa@sdcs.uva.es)

convertem-se em especialmente relevantes para a educação histórica. Essas propostas, revisadas na presente reflexão teórica, têm o potencial de relacionar-se com os conceitos de segunda ordem, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico, o que favorece uma metarreflexão baseada na análise de narrativas sobre o processo historizador, do ponto de vista disciplinar e dos usos e funções sociais da História.

**PALAVRAS-CHAVE** | *Autor*: consciência histórica; educação histórica; historização; memória coletiva; narrativas; pensamento histórico

¿Luce hoy el sol para mí para que pueda reflexionar sobre lo que ocurrió ayer?  
¿Para que pueda desentrañar y encadenar aquello que no debe ser desentrañado  
ni encadenado, el destino de un futuro día?  
(Goethe 2016, 65)

## Introducción

La presencia del pasado, tanto en la vida cotidiana como en las esferas públicas, adquiere una importante función, moldeando las conciencias individuales, pero también influyendo en su dimensión social, marcada por los contextos particulares de cada momento histórico. La interacción constante entre los *espacios de experiencia* y los *horizontes de expectativa*, siguiendo los términos utilizados por Reinhart Koselleck (2004), es un mecanismo que incentiva la formación de una reflexividad propia capaz de estructurar una orientación otorgadora de sentido al devenir histórico.

En este proceso, la historización del paso del tiempo asume un papel fundamental, aunque no necesariamente desde un punto disciplinar, sino más bien vital. Este suceso no es por necesidad automático, sino que se ve mediado por el mecanismo de conceptualización por el cual los procesos del pasado se integran en una narrativa o un relato. Es decir, para que se produzca una percepción del transcurso del tiempo como relevante, o por lo menos como parcialmente determinante en la construcción identitaria del individuo o de la sociedad, primero debe historiarse. A esto se refiere Jörn Rüsen cuando indica que:

El tiempo debe hacerse inteligible reflejando su experiencia como una forma de interpretación. Mediante la interpretación, el tiempo adquiere sentido, y adquiere una característica significativa: se convierte en Historia. (Rüsen 2005, 2)

La disciplina de la Historia, y específicamente, la metarreflexión centrada en su construcción, mutación y reestructuración sincrónica y diacrónica, ofrece, por tanto, herramientas relevantes que pueden servir para entender con mayor profundidad el fenómeno de *orientación* en el tiempo. Dicho de otro modo, comprender cómo se interioriza nuestro lugar en el mundo con base en la herencia del pasado, algo condicionado además por la percepción de pertenencia a distintas colectividades, toma un papel fundamental para la comprensión de conceptos como *memoria colectiva* o *conciencia histórica*.

Entendida la relevancia de la búsqueda del sentido histórico, queda preguntarse acerca de la utilidad del análisis de este proceso orientador, así como sobre el potencial de los diversos marcos teóricos establecidos a su alrededor. Si situarse en el tiempo queda ligado, por tanto, y de manera inherente, a la adopción de perspectivas concretas como expresiones de diferentes formas de conciencia histórica, merece la pena examinar si esto puede permitirnos conocer la expresión social de los procesos historizadores, así como los aspectos legitimadores que suelen acompañarlos. De la misma forma, queda en cuestión la capacidad de identificar las perspectivas unidas a la conciencia histórica subjetiva, y su relación con el factor social.

Precisamente, y en medio de esta interacción entre lo individual y lo colectivo en el proceso de mediación del pasado, los aspectos ligados a la educación histórica asumen un papel relevante. Si la conciencia histórica toma tal repercusión en el fenómeno de orientación en el tiempo, cabe valorar de qué forma puede asumir valor la adopción de estos marcos teóricos como elementos metarreflexivos, y, especialmente, si existe alguna conexión entre la enseñanza basada en el análisis crítico de los metaconceptos históricos disciplinares y la centrada en la reflexión acerca de la conciencia histórica.

Desde este punto de vista, la presente reflexión teórica establece como objetivo primordial examinar diferentes aspectos interconectados, incluyendo, en primer lugar, el mecanismo por el cual se da sentido histórico al mundo en el que vivimos y al contexto en el que actualmente nos situamos. En segundo lugar, ligado de forma intrínseca a este proceso de historización, se presta atención al papel de la memoria, con la simbolización como uno de sus aspectos principales. A continuación, y en estrecha relación con la orientación, se analiza el protagonismo asumido por la conciencia histórica, examinando los marcos teóricos existentes para tratar, finalmente, de ponerlos en relación con los conceptos metahistóricos, el examen de las narrativas y su función en el marco de la educación histórica, identificando avances y carencias.

Partir, de esta manera, de lo vivido, para llevar a cabo una *historización de la experiencia* propia, según lo indicado por Julio Aróstegui (2004), se convierte en el punto de arranque más adecuado mediante el cual acercarnos a la formación de identidades histórico-sociales, proceso cuya comprensión es clave para entender la relación de una sociedad con su pasado, pero también con su futuro.

## Historización y concepción del pasado

Para hablar de *memoria colectiva* o de *conciencia histórica* con sentido es adecuado partir del fenómeno de historización, que en este caso no hace referencia exclusiva a la forma en la que se concibe y escribe la Historia desde los marcos académicos, sino también al proceso producido en contextos no disciplinares y, hasta cierto punto, cotidianos, donde el paso del tiempo adquiere significados propios mediante procesos orientadores de la experiencia. Como Aróstegui indica:

[...] la historización es un hecho subjetivo, un fenómeno de conciencia adquirida, una autorreflexión desde el ángulo temporal sobre la experiencia misma y la interpretación de su significado, que conduce a un entendimiento particular de la temporalidad. (Aróstegui 2004, 144)

Esta percepción del pasado, presente y futuro se relaciona en un conjunto interconectado, donde sus componentes son, a la vez, dependientes entre sí. El primero de estos procesos de interconexión parcial es aquel que tiene que ver con la relación entre el presente y el pasado, o lo que es lo mismo, con la posibilidad de valorar la existencia de unas condiciones presentes como herederas de los procesos anteriores, de carácter puramente histórico.

El mecanismo por el cual se produce esta relación tiene mucho menos que ver con la capacidad de contextualizar cualquier componente del presente en una época concreta, que con la habilidad para entenderlo como derivado de procesos anteriores, y por tanto, como un elemento heredado, fruto de unas condiciones específicas. Por esto, el fenómeno historizador, que desde el punto de vista al que aquí hacemos referencia se produce en relación con las vivencias propias, no puede quedar aislado del contexto de cada momento.

Como reflexión acerca de este último enfoque, Koselleck, al advertir que “muchas de las esferas que ahora tratamos como poseedoras de un carácter histórico innato fueron vistas antes en términos de otras premisas” (Koselleck 2004, 94), indica una característica esencial de la época moderna y de la contemporaneidad, ya adelantada por Hans-Georg Gadamer hace más de cuarenta años, al exponer que “la conciencia histórica de nuestro día es fundamentalmente diferente a la manera en la que el pasado apareció a ojos de cualquiera de sus protagonistas o épocas” (Gadamer 1975, 8), y por tanto,

entendiendo la singularidad de la etapa contemporánea, al ser capaz de historiar de una forma exhaustiva, y con cierta profundidad, toda su experiencia.

Si bien es posible considerar que la capacidad de historiar de la época presente puede concebirse como distinta a la de otros periodos del pasado, no es menos cierto que cualquier visión acerca de la posición propia frente al pasado queda marcada, o al menos fuertemente condicionada, por la concepción acerca de la propia Historia, y de las capacidades disciplinares de historización de los sucesos ocurridos. En otras palabras, el fenómeno de historización experiencial queda determinado por la forma en la que se concibe la Historia académica. En este caso, podemos utilizar la expresión de Paul Ricoeur, quien habla de una metarreflexión acerca de las “condiciones de posibilidad” del discurso de la representación histórica (Ricoeur 2004, 283).

La tendencia a la historización en los términos que manejamos hoy no es algo que pueda considerarse como congénitamente propio de la modernidad, aunque sí muestre unas características muy específicas, que la diferencian de esas *condiciones de posibilidad* de épocas pasadas. Frente a concepciones alternativas, con un tiempo históricamente inmanente o marcado por elementos teleológicos (Koselleck 2004, 103), estas cosmovisiones se separan de la actual, en la que la Historia queda abrazada a una noción mucho más totalizadora, abarcando cualquier elemento capaz de ser historiado, pero donde a la vez se deja abierta la puerta a la selección y a la experiencia temporal. Tal y como apunta Ricoeur, “la apertura de un horizonte de expectativa designado mediante el término ‘progreso’ es la condición previa” para esta nueva concepción temporalizadora de la experiencia propia de la contingencia actual (Ricoeur 2004, 297).

Vista ya la dependencia entre el presente y el pasado, queda revisar, en segundo lugar, otro de los procesos de interconexión entre pasado, presente y futuro, centrado esta vez en la relación entre el presente y el futuro. En esta ocasión, el lazo no puede presentarse de forma tan directa como en el caso del pasado y el presente, sino que es más conveniente hablar en términos de expectativa, o en todo caso, tal y como indica Slavoj Žižek, de retroactividad, entendida como el proceso por el cual el presente sólo puede ser leído desde el futuro. En sus palabras, fruto de la crítica a la concepción hegeliana del presente histórico como una totalidad que puede ser comprendida racionalmente como tal, esta aprehensión:

[...] no puede producirse porque nuestro presente histórico está a su vez dividido, atravesado por antagonismos, incompleto [...] Los antagonismos presentes no son “legibles” en sus propios términos; son como los restos benjaminianos [de Walter Benjamin], legibles solamente desde el futuro. (Žižek 2012, 260)

De esta forma, el presente deja de tener coherencia únicamente desde un punto de vista histórico, apoyado en un pasado preexistente que le ayuda a lograr situarse en un contexto racional o lógico, y apunta sus propias características, que le serán dadas a posteriori. En este caso, entra en juego el efecto *retroversivo* enunciado por Molly Anne Rothenberg en relación con la capacidad, inherentemente imposible para los actores del presente, de tener en cuenta la historicidad de sus propias acciones, capaces de destruir el marco desde el que se origina su horizonte de posibilidad (Rothenberg 2010).

En todo caso, y a pesar de, o precisamente por la imposibilidad descrita anteriormente, el proceso de historización se mantiene e invierte, mediante la toma de conciencia de que el presente será caracterizado, y por tanto tratado, como materia contextualizable en el futuro, adquiriendo el mismo papel que el pasado adquiere ante nuestros ojos actuales. Después de todo, siguiendo las palabras de Rüsen, la Historia “combina pasado, presente y futuro de manera que los seres humanos puedan vivir en la tensa intersección del pasado recordado y el futuro esperado” (Rüsen 2005, 2).

Independientemente de que este proceso se haga desde el presente hacia el pasado o desde el presente hacia el futuro, de lo que no cabe duda es del carácter social de este, y por tanto, de la influencia de factores como la memoria, que abandona su carácter individual para pasar a un enfoque colectivo, donde la expectativa de futuro y la concepción del pasado, mediadas ahora por el colectivo, toman un papel protagonista.

### La memoria y su lugar frente al pasado

El paso de la memoria particular a la colectiva queda, de nuevo, influido por el concepto totalizador de la nueva concepción de la Historia en la época actual, en la que el sujeto queda relegado al conjunto social, y en la que, en palabras de Ricoeur, “la Humanidad se convierte tanto en el objeto único como en el sujeto único de la Historia, a la misma vez que la Historia se convierte en un singular colectivo” (Ricoeur 2004, 300). Desde este punto de vista, la unificación del concepto de *Historia* se liga a una visión en conjunto, y en paralelo, de su objeto y de su sujeto, aspecto que a su vez se ve cuestionado por la adopción de perspectivas cada vez más particularistas o localistas, que dificultan la creación de relatos realmente universales o cosmopolitas, y que centran su atención en la memoria (particular o grupal) de colectivos específicos, en contraposición a un Historia centrada *en sí misma*, donde prima el marco disciplinar más tradicional.

Independientemente de estos matices, siguiendo el análisis realizado por Christian Laville acerca del origen de los términos aquí utilizados, es posible retrotraerse hasta la década de 1920 para encontrar las primeras referencias al concepto de *memoria colectiva*,

concretamente por parte del sociólogo Maurice Halbwachs. Si bien este término quedó enterrado durante varias décadas, recuperó vigor a partir de los años setenta, cuando los estudios centrados en la memoria, condicionados por las crisis identitarias derivadas de una nueva concepción del pasado, marcaron el rumbo de la historiografía (Laville 2004, 167-169).

El debate relativo al papel de la memoria —independientemente de su carácter individual o colectivo— en la escritura de la Historia es complejo, como ya se ha avanzado. A este respecto, es conveniente enumerar las tendencias detectadas por Hugo Fazio en torno al uso de la memoria en los espacios sociales: la reivindicación de pertenencias e identidades minoritarias, la asistencia en procesos de reconciliación nacional (tras dictaduras o tras conflictos violentos, por ejemplo, en el mundo latinoamericano o en varios países europeos), el tratamiento de las memorias traumáticas (como la relacionada con el Holocausto), y por último, la adaptación o el reforzamiento del discurso del Estado-nación (Fazio 2010, 116-119). Queda como debate abierto, por tanto, la adecuación de la integración de la memoria, no tanto en el campo social, sino en el marco disciplinar de la Historia, donde ambos aspectos han tendido a ser diferenciados a través de la identificación de sus características específicas (Halbwachs 2004; Rousso 1998).

Al respecto, y frente a la oposición de memoria e Historia como elementos contrapuestos, entendiendo el primer aspecto como subjetivo o parcial y el segundo como objetivo y establecido, tiene más sentido contextualizar las aportaciones de la memoria desde el proceso descrito por Ricoeur, en tres fases, para la formalización del conocimiento histórico: la fase documental, la fase explicativa o comprensiva y la fase representativa.

Si bien la memoria se concibe como una aportación documental adicional durante la primera fase del proceso, en la que se recoge la información de los testigos, y donde la “memoria declarativa se externaliza a sí misma en forma de testimonio” para convertirse en una prueba documental más (Ricoeur 2004, 146-147), es en la segunda fase, la explicativa o comprensiva, donde se produce una disociación más evidente. En esta, y en la búsqueda de los porqués basados en la evidencia disponible, es donde se distingue “la ambición por la verdad por la cual la Historia se diferencia a sí misma de la memoria” (Ricoeur 2004, 190), contraposición que no puede entenderse como tal en un sentido tan drástico, ya que es en la tercera fase, la representativa, donde la memoria vuelve a asumir un papel protagonista ante la pretensión aséptica del proceso historiográfico, y donde se produce la reconstrucción o representación parcial de una ausencia, que es la del pasado en sí mismo.

En cierto modo, el modelo de Ricoeur se relaciona de forma cercana con la descripción de Enzo Traverso (2007) acerca de los condicionamientos de los historiadores, donde la memoria desempeña un papel importante:

El historiador no trabaja encerrado en la clásica torre de marfil, al abrigo del mundanal ruido y tampoco vive en una cámara refrigerada, al abrigo de las pasiones del mundo. Sufre los condicionamientos de un contexto social, cultural y nacional; no escapa a las influencias de sus recuerdos personales ni a un saber heredado. [...] Desde esta perspectiva, su tarea no consiste en tratar de suprimir la memoria (personal, individual y colectiva), sino en inscribirla en un conjunto histórico más vasto. Por eso, en el trabajo del historiador hay, sin duda, una parte de transferencia que orienta la elección, la aproximación, el tratamiento de su objeto de investigación y de lo cual el investigador debe ser consciente. (Traverso 2007, 77)

El énfasis en la memoria ha sido considerado como una amenaza, o por lo menos, como un factor problemático a la hora de competir con la disciplina histórica tradicional, al liberarse de los condicionantes metodológicos o de la rigurosidad tradicionalmente asociada al análisis histórico. Influenciado por las perspectivas más subjetivistas, el análisis de la memoria ha quedado ligado, en palabras de Rüsen, al “campo abierto de la representación simbolizadora” (Rüsen 2005, 130), abarcando espacios públicos y sociales apartados de la academia, lugar relacionado con la antigua práctica histórica más tradicional.

La ocupación de los espacios públicos por parte de las manifestaciones de la memoria puede concretarse en la existencia de conmemoraciones, monumentos, o todo tipo de representaciones capaces de llevar al campo social la concreción de esa memoria colectiva, que ha abandonado su pretensión de colaborar en la construcción de un relato necesariamente basado en la evidencia, y que ha abrazado la posibilidad de generar un discurso para un singular colectivo. Precisamente, un singular colectivo que, como se ha indicado antes, ya no tiene por qué abarcar la totalidad de la experiencia, sino que se limita a la concepción subjetiva de un grupo más o menos amplio, y que no tiene por qué aunar, necesariamente, la pluralidad inherente al conjunto de lo social.

Es esta conquista de los espacios públicos, convertidos, siguiendo el término acuñado por Pierre Nora, en *lugares de memoria* (Nora 1989; 2008), lo que provoca la formación de la identidad frente al propio pasado, y la que establece los modos de historización del presente con vistas al futuro, desde una posición marcada por el *horizonte de expectativa* descrito por Koselleck, donde las “esperanzas y los miedos, anhelos y deseos, preocupaciones y el análisis racional, las muestras receptivas y la curiosidad: todo penetra en la expectativa y la constituye” (Koselleck 2004, 259).

De esta manera, la preocupación por la expresión social de la memoria colectiva se sitúa, primordialmente, como la “orientación de una búsqueda por la cohesión y la continuidad” (Barash 2016, 215), siempre al encuentro de este objetivo simbolizador capaz de

dar sentido al pasado y al propio presente. Entendido este aspecto, el siguiente paso es preguntarse qué aporta la introducción del concepto *conciencia histórica*, así como su relación con la memoria y el proceso de historización aquí descrito.

## La conciencia histórica y sus modelos de análisis

Los conceptos *memoria colectiva* y *memoria histórica* se relacionan íntimamente con el de *conciencia histórica*, en especial en su sentido más fundamental, el de conexión entre el contexto del pasado y la experiencia de vida del presente. Si el primer conjunto de términos se identifican de forma directa con la sociedad y su concepción del propio pasado, el segundo concepto puede adquirir un cariz más individualizado, aunque mediado, qué duda cabe, por el contexto social de cada época.

Ricoeur, que sitúa la conciencia histórica en “la polaridad existente entre la conciencia individual y la colectiva” (1999, 22), entiende que pueden existir elementos parcialmente mediados por lo social, mientras que, a su vez, se mantienen aspectos subjetivos no marcados por el colectivo. De cierta manera, esta idea reitera la explicitación realizada por Gadamer al comentar la visión filosófica de Wilhelm Dilthey, donde caracteriza la conciencia histórica como un *modo de autoconciencia*, al “conocer cómo situarse en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición, comprendiéndose a sí misma con y a través de su propia Historia” (Gadamer 1975, 17).

Si anteriormente se ha hablado de la génesis del término *memoria colectiva*, en el caso de *conciencia histórica*, el origen alemán del concepto, y su relativo poco eco en otras áreas, provocaron que no se difundiera de forma amplia hasta su popularización de manos de pensadores como Karl-Ernst Jeismann o Jörn Rüsen, quienes comenzaron a modelar sus marcos teóricos a partir de la década de 1970, expandiéndose mucho más recientemente su influencia a ámbitos anglosajones e hispanohablantes (Ahonen 2005; Kölbl y Konrad 2015; Körber 2015).

Para Gadamer, uno de los primeros pensadores en hablar explícitamente de la conciencia histórica, y situado también en el contexto alemán donde se comenzó a trabajar sobre estas ideas, el concepto supone una “comprensión completa de la historicidad de todo aquello relacionado con el presente, y de la relatividad de todas las opiniones” (Gadamer 1975, 8). Este último aspecto no es baladí, al entenderse lo siguiente:

La conciencia moderna —precisamente como “conciencia histórica”— toma una posición reflexiva concerniente a todo aquello que es heredado de la tradición. La conciencia histórica nunca más escucha moralizadamente la voz que se extiende desde el pasado, sino que, reflexionando sobre esta,

la sustituye por el contexto donde echó raíces, con el objetivo de observar la significatividad y el valor relativo que le es propio. (Gadamer 1975, 9)

Esta capacidad de abandonar la aceptación acrítica del pasado para, al menos, lograr una contextualización que favorezca una mayor comprensión del lugar propio en el tiempo es una de las características básicas de la conciencia histórica, pero, como se verá más adelante, no deja de ser uno más de sus variaciones o enfoques.

En todo caso, la definición del concepto mantiene siempre la referencia, según palabras de Roger Simon, a la manera en la que “las personas realizan una mediación, en multitud de formas complejas, acerca de cómo el pasado se convierte en significativo para ellas” (Den Heyer, Simon y Rösen 2004, 206). Es esta capacidad automática de situación temporal la que ofrece tanto valor a la conciencia histórica, favoreciendo la “posibilidad de integrar el enorme rango de maneras en las que los seres humanos se posicionan a sí mismos en el tiempo y toman nota de su pasado” (Lee 2004, 142). Por supuesto, este posicionamiento se produce, como se ha indicado en secciones anteriores, en una doble dirección, pues, tal y como lo describe Catherine Duquette, la conciencia histórica sólo puede entenderse en la “interpretación del pasado que permite la comprensión del presente y la consideración del futuro” (Duquette 2015, 53).

Es relevante apuntar que la importancia de la conciencia histórica como objeto de análisis no se limita al campo interno o reflexivo (ligado, por tanto, a la identidad histórica subjetiva), sino que también puede trasladarse a la orientación temporal externa, ligándose a la práctica diaria orientada por la percepción de la Historia. Como apunta Rösen, la conciencia histórica “confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente mediante la agencia de la memoria histórica” (Rösen 2005, 25), favoreciendo una ampliación del marco de referencia, elevándolo más allá del individuo y abarcando un plano temporal y social más amplio.

Atendiendo a las ideas previas, conviene recordar la importancia de una reflexión unida a la conciencia histórica dentro del campo educativo, específicamente a la hora de focalizar esfuerzos tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje de la Historia. Es por esto mismo por lo que conviene aclarar que los modelos de análisis descritos a continuación no se conciben como un mero ejercicio teórico descriptivo, sino que aúnan en su interior un potencial práctico y didáctico, ligado en especial a la formación disciplinar y relacionado con los metaconceptos históricos.

Como se ha indicado, una vez abarcado el concepto general de *conciencia histórica* queda por establecer el marco para su análisis. En este caso, en lugar de exponer de forma inicial el modelo más extendido, elaborado por

Rösen, conviene recuperar, siguiendo la idea expuesta por Peter Seixas y Penney Clark (2004), la tipología clásica elaborada por Nietzsche respecto a la aproximación del individuo frente a la Historia, basada en tres modelos diferenciados. En sus palabras:

Quando el hombre que quiere crear algo grande necesita el pasado, se adueña de este por medio de la Historia monumental; a quien, por el contrario, le gusta perseverar en lo habitual y venerablemente antiguo, cuida lo pasado como Historia anticuaria; y sólo al que una necesidad del presente le oprime el pecho y quiere arrojar toda esa carga fuera de sí a cualquier precio, tiene necesidad de criticar, esto es, de una Historia que enjuicie y condene [la Historia crítica]. (Nietzsche 2003, 59-60)

A las tres concepciones de la Historia, descritas originalmente en 1874, el propio Nietzsche les contrapone otra visión, la del hombre moderno, centrada en la búsqueda de la objetividad y, en su opinión, en la subordinación de lo vital frente a una visión meramente academicista. De forma poco sorprendente, la crítica a esta última postura es feroz, frente a la utilidad percibida de las otras tres: la admiración del propio pasado procedente de la Historia monumental; su veneración y preservación a través de la Historia anticuaria; y por último, la vitalidad de la creación nacida de la destrucción mediante la Historia crítica.

Seixas y Clark (2004), quienes trabajan en el análisis de narrativas formadas por adolescentes para conocer sus visiones y construcciones de significado histórico, aprovechan el paralelismo existente entre las concepciones avanzadas por Nietzsche y las establecidas en el modelo de Rösen (2005) para enlazar ambas categorías de forma que ayuden a concretar una idea más adecuada de la conciencia histórica.

En primer lugar, la visión *monumental* de Nietzsche se liga, de este modo, con la denominada *tradicional* por Rösen. Este tipo de conciencia histórica queda determinada por una visión del pasado basada en la búsqueda de los orígenes, con el objetivo de favorecer su persistencia a lo largo del tiempo, incluido el presente. Es aquí donde se incide en la pervivencia de elementos preexistentes como necesarios para la identidad actual, en una concepción del tiempo que se puede considerar como estacionaria.

La visión *anticuaria* sufre, en este caso, una pequeña transformación en el marco teórico establecido por Rösen, donde le da el nombre de *ejemplar*. En ella, el hincapié en la preservación de los restos del pasado se diluye en la identificación de principios y reglas válidos para todo tipo de contexto histórico. Aquí ya no es tan importante la veneración de los tiempos pretéritos, sino la búsqueda de ejemplos o guías, que en este caso sí pueden proyectarse hacia el futuro, sin quedar limitados por un tiempo no dinámico.

El enfoque *crítico* nietzschiano, concebido como una expresión de la voluntad del individuo, mantiene su concepción rupturista, y la misma denominación, en el modelo de Rüsen. Aquí se produce una contestación a las estructuras tradicionales basadas en la continuidad, diluyéndose la identidad más asentada con el objetivo de lograr una nueva, basada en la contrariedad y en una idea del tiempo como objeto de juicio. Esta visión, a la que Rüsen ha prestado especial atención en los últimos años, muestra su especificidad debido a su origen como contraposición al resto de enfoques, demostrando la potencia de la negación como fuerza orientadora (Rüsen 2015).

Por último, la visión *moderna* se convierte ahora en *genealógica*, y en un sentido puramente moderno se advierte de la capacidad de historización referida en secciones previas. En este caso, se produce una naturalización de los procesos de transformación, concibiéndolos como algo dinámico e inherente al proceso temporal. Según este marco, y en relación con la identificación propia de esta visión, se produce un mestizaje integrador de los procesos de cambio y continuidad en un contexto de comprensión del tiempo histórico.

Por supuesto, cada una de las visiones lleva integrada una forma de experimentar el tiempo histórico, pero también modos de orientación específicos (tanto sobre aspectos sociales como sobre identidades subjetivas), y una relación especial con los aspectos morales, por los cuales se establecen elementos de legitimación, así como componentes basados en obligaciones y lazos de responsabilidad entre agentes (Rüsen 2005, 29). Precisamente, es conveniente no olvidar estas dimensiones morales y emocionales de la conciencia histórica, que complementan los aspectos cognitivos a modo de brújula, “asignando significado a los eventos pasados y dirigiéndonos hacia proyectos futuros” (Karlsson 2011, 129).

El modelo anteriormente descrito, pese a ser detallado e integrador, no es el único existente, pues aportaciones como las producidas por Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries o Karl-Ernst Jeismann ofrecen tipologías o dimensiones alternativas. No todos estos modelos mantienen una misma conceptualización, pues si el modelo de siete dimensiones de Pandel centra su atención en aspectos de raíz histórica y social, y el de Von Borries establece cuatro niveles, ambos conciben la conciencia histórica como estática, mientras que Jeismann y Rüsen la ven como dinámica en el tiempo y adaptable mediante la experiencia (Körber 2015, 7-9).

Precisamente, el marco teórico de estos últimos dos autores es el que ha servido como base para la reestructuración propuesta por Duquette, quien, siguiendo una aproximación empírica con estudiantes de Historia canadienses, ha teorizado en torno a la demarcación de cuatro niveles de progresión: un estadio *primario*, un estadio *intermedio*, un estadio *integrado* y, finalmente, un estadio *narrativo* (Duquette 2011; 2015).

En el nivel *primario* —y esta es una de las principales diferencias con el modelo de Rüsen— no tiene por qué existir ningún tipo de conciencia acerca del pasado a la hora de centrar la atención en cualquier asunto de actualidad. En el estadio *intermedio* de Duquette, la ausencia del pasado se mantiene pero pueden llegar a establecerse comparaciones más complejas provenientes de la vida diaria. En ambos casos, cualquier situación presente queda explicada meramente de forma sincrónica, sin referencias a factores temporales. No es hasta su nivel *integrado* cuando se mencionan aspectos propios del pasado en conjunción con los del presente, aunque no necesariamente ligándolos de forma explícita. Es en el último estadio, el *narrativo*, cuando es posible la utilización de elementos del pasado para la elaboración de relatos, que son capaces de explicar temporalmente situaciones propias del presente (Duquette 2015, 54-56).

Por supuesto, los estadios adaptados por Duquette, pese a ser fruto de una visión pragmática centrada en el análisis de las visiones de alumnos de Educación Secundaria en Canadá, pierden el matiz autorreflexivo de Rüsen, al quedar limitados por el mero uso o no del pasado. Como crítica adicional a este marco teórico basado en cuatro niveles, es conveniente recordar que referirnos a conciencia histórica significa hablar de diferentes relaciones con el pasado (y como se ha visto con anterioridad, con la expectativa de futuro), por lo que no es necesariamente adecuado conceptualizar la potencial ausencia de la conciencia histórica, al haber siempre nociones y grados de variación distintos, independientemente de que estos sean más o menos complejos (Körber 2015, 3). En todo caso, el interés del modelo de Duquette tiene que ver tanto con la aplicación directa de esta tipología en el marco de la enseñanza de la Historia como con su análisis acerca de la relación existente entre la conciencia histórica y el desarrollo del pensamiento histórico, aspecto del que se hablará en la siguiente sección.

## La relación entre la conciencia histórica y los conceptos metahistóricos

Una vez llevada a cabo esta revisión centrada en la caracterización y en los modelos de análisis de la conciencia histórica, podemos preguntarnos acerca de la utilidad de este concepto para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. No se trata, en esta ocasión, de implantar metodologías didácticas con el objetivo de desarrollar visiones específicas sobre el pasado, sino más bien de valorar las ventajas de la visibilización de estos componentes implícitos, y presentes tanto en el profesorado como en el alumnado.

La reflexión sobre la conciencia histórica, es decir, sobre la forma en la que se percibe la Historia y la manera en la que uno mismo y su entorno se contextualizan dentro de las corrientes provenientes del pasado, puede describirse como un proceso metahistórico, que,

por tanto, reflexiona sobre el propio proceso de historización. Queda caracterizada, de esta manera, como mucho más cercana a los metaconceptos históricos (también llamados *de segundo orden*), que a los conceptos de primer orden, únicamente centrados en aspectos como los acontecimientos factuales, las fechas o los datos históricos concretos (Sáiz-Serrano y López-Facal 2015, 89). Desde este punto de vista, la promoción de habilidades específicas de segundo orden se convierte en fundamental para avanzar en el desarrollo del pensamiento histórico, fomentando la visión crítica de los estudiantes a la hora de entrar en contacto con el aprendizaje del tiempo pasado.

Los marcos teóricos elaborados en las últimas décadas en torno a la conciencia histórica y al pensamiento histórico han discurrido por sendas paralelas, sin llegar a producirse una intersección que ligue ambas tradiciones de forma completamente coherente. A pesar de la distancia existente entre ellas, amplificada por sus respectivos orígenes germánicos y anglosajones, las dos conceptualizaciones tratan de abordar aspectos parejos, ligados tanto con aspectos curriculares y el modelo educativo deseable como con los propios elementos metarreflexivos sobre la disciplina histórica (Seixas 2017b, 60-63). Es conveniente también citar aquí los intentos que, desde la tradición centroeuropea, se han llevado a cabo para adaptar e integrar los diferentes modelos de conciencia histórica en la utilización de competencias educativas. En este caso, Andreas Körber habla específicamente de competencias de investigación, metódicas, de orientación, y, por último, sobre el propio sujeto de la Historia, siempre con el objetivo de relacionar el aprendizaje de la disciplina con sus funciones en la sociedad (Körber 2011, 149-152).

Aunque la reflexión relacionada con la conciencia histórica se ha descrito como un proceso metahistórico es importante aclarar que esta no tiene por qué tener este carácter metarreflexivo, pues según Duquette, para lograr esta orientación, “el conocimiento histórico debe basar su comprensión del pasado en las interpretaciones que emanan del proceso de pensamiento histórico” (Duquette 2015, 53). De esta manera, en su análisis empírico acerca de la relación entre ambos constructos, se concluye que “el nivel de conciencia histórica presente en estudiantes puede ser comprendido como un indicador de su habilidad de pensar históricamente” (2015, 61), y que existe la necesidad de que estos desarrollen habilidades inherentes al pensamiento histórico (como el discernimiento de causas o consecuencias, o la identificación de la significatividad histórica) para moverse entre los diferentes estadios de la conciencia histórica.

Si se parte, entonces, de la existencia de una relación entre las diversas dimensiones del pensamiento histórico y del desarrollo de la conciencia histórica, cabe preguntarse por la naturaleza de esta, y más concretamente, acerca de la capacidad de establecer conexiones

directas entre ambas tradiciones. ¿Son, por tanto, los alumnos encuadrados en niveles de progresión marcadamente más complejos en relación con el pensamiento histórico (por ejemplo, en el uso de la evidencia, en la comprensión de las perspectivas históricas o en la identificación de cambios y continuidades), más tendentes a la adopción de perspectivas historizadoras en relación con la conciencia histórica?

La respuesta no es simple, y, pese a los análisis de Duquette, el establecimiento de una conexión directa entre el pensamiento histórico —caracterizado, al menos, desde el punto de vista de la tradición británico-canadiense (Lee 2005; Seixas 2017a; Seixas y Morton 2013)— y la conciencia histórica no puede hacerse sin matices. Por otro lado, es relevante recordar que aquellos modelos de razonamiento histórico en los que se integra el uso de metaconceptos y se toma en cuenta, al menos de manera parcial, la presencia de las creencias epistémicas en torno a la Historia (Stoel, Van Drie y Van Boxtel 2017; Van Drie y Van Boxtel 2008) pueden ofrecer un mayor potencial, debido sobre todo a su capacidad de integrar aspectos relacionados con la metarreflexividad sobre la disciplina histórica.

Precisamente, y en torno a este último respecto, conviene recordar que la especificidad de la conciencia histórica tiene que ver con su presencia tanto en nuestra vida diaria como a la hora de encontrarnos con la traducción disciplinar del pasado, es decir, con la propia Historia. Como apunta Klas-Göran Karlsson:

De aquí se deduce que la conciencia histórica debe estar conectada analíticamente a la Historia en sus dos dimensiones básicas: como *res gestae*, o lo que ha sucedido realmente en el pasado, y como *Historia rerum gestarum*, es decir, cómo representamos y usamos este pasado. (Karlsson 2011, 130)

Es por esto por lo que el análisis de la conciencia histórica no puede ir desligado de la propia reflexión sobre la Historia en sí misma, como disciplina, y de los conceptos epistemológicos relacionados tanto con el objeto como con la producción de los relatos sobre el pasado.

Las creencias epistémicas propias de la Historia también han sido trabajadas en paralelo al pensamiento histórico, estableciendo niveles de progresión que atienden a las conceptualizaciones encontradas, de forma más frecuente, entre aquellas personas en contacto con la disciplina histórica, ya sean estudiantes o docentes. Los niveles —que quedan descritos según las posturas *replicativa* (más objetivista e ingenua, donde no se diferencia la naturaleza de la Historia), *selectista* (con una orientación puramente relativista, y donde prima la interpretación) y *criteria lista* (matizada y centrada en el uso crítico de la evidencia)— establecen un marco de interpretación acerca de cómo se percibe y trabaja dentro del campo de conocimiento de la Historia (Maggioni, VanSledright y



Alexander 2009; Miguel-Revilla, Carril y Sánchez-Agustí 2017; VanSledright, Maggioni y Reddy 2011).

Ahora bien, de forma práctica, el establecimiento de una relación entre los conceptos metahistóricos y los modelos existentes de conciencia histórica se encuentra con problemas, en especial debido a la limitación de los marcos teóricos existentes. Es el propio Peter Lee quien describe la tipología propugnada por Rüsen como limitada, al no ofrecer la capacidad de integrar, necesariamente, estas concepciones metarreflexivas en su interior. Como ejemplo de la dificultad de establecer un enlace directo en la manera en la que los alumnos de Historia procesan los conceptos más metahistóricos sobre esta disciplina, Lee argumenta, y no sin razón, que es posible encontrar categorizaciones *críticas* o *genealógicas* de estudiantes que pueden mantener visiones extremadamente simplistas en torno a la Historia, o que simplemente no sepan diferenciar entre la Historia como relato y los propios acontecimientos del pasado, según lo apuntado por Karlsson antes (y, por tanto, achacable a una visión epistémica *replicativa*). La atribución a la potencial disonancia tiene que ver, para Lee, con el carácter ontogénico del modelo de Rüsen, que “une lo sustantivo y lo metahistórico bajo la tutela de la *orientación*”, algo que tiene lógica dentro de su condición, pero que no llega a lograr compaginar la complejidad de ambos aspectos (Lee 2004, 142-143).

En cierto modo, la crítica de Lee queda instalada en el paradigma empírico, común en la investigación educativa británica clásica, donde existe una mayor preocupación por las problemáticas disciplinares de la Historia y por el desarrollo de habilidades concretas capaces de lidiar con las percepciones del pasado. Rüsen, por otro lado, muestra en su conceptualización intereses complementarios, donde prima el interés tanto por la *función* como por el *uso* de la propia Historia, tal y como muestra en su famosa *matriz disciplinar*, denominación inspirada por la obra Thomas Kuhn, y donde trata de “tomar sistemáticamente en cuenta la constitución y función [del pensamiento histórico] en la vida práctica, ya que su lógica específica se constituye por su relación con las necesidades culturales de las actividades humanas” (Rüsen 2005, 132).

De esta manera, las funciones percibidas y el interés despertado por la Historia (es decir, la parte inferior de su matriz, ligada con los usos históricos en sociedad) toman la misma importancia que los conceptos y métodos disciplinares, retroalimentándose unos a otros a través de las formas de mediación establecidas por el proceso de representación de la Historia (la parte superior de la matriz, centrada en la racionalidad disciplinar). De lo que no cabe duda es de la utilidad de este énfasis en las dos dimensiones, al convertirse en una herramienta analítica compleja:

Puede permitir identificar lagunas en posiciones historiográficas concretas, por ejemplo, y como un correctivo a las construcciones de la Historia que privilegian la vida práctica en la “parte inferior” [de la matriz], modelando la Historia como retórica y como memoria colectiva, dejando de lado los aspectos cognitivos de la práctica histórica. Por otro lado, también puede servir como un correctivo a las construcciones de la Historia que privilegian lo cognitivo, modelando la Historia como una actividad teórica sin cuerpo, y centrándose de manera exclusiva en la “parte superior”, descuidando las formas en las que toda práctica intelectual está necesariamente encarnada en contextos prácticos. (Chapman 2014, 70)

Precisamente, la forma en la que se otorga sentido al pasado se convierte en uno de los aspectos clave del proceso educativo, partiendo de las experiencias subjetivas del alumnado (y, por tanto, de sus intereses y preocupaciones) con el objetivo de alcanzar una comprensión histórica basada en el uso de criterios universales, que son los propios de los conceptos disciplinares ligados con el pensamiento histórico (Rüsen 2013, 532).

Esta distinción entre los aspectos puramente cognitivos en el aprendizaje de la Historia (por ejemplo, el desarrollo de las habilidades metarreflexivas propias de la disciplina) y las funciones de esta hace centrar de nuevo la atención en una de las características claves de la conciencia histórica: la influencia de su dimensión social, encuadrada en los usos prácticos de la Historia. En todo caso, desde el ámbito educativo no puede obviarse este último aspecto, debido, como ya se ha podido observar en algunos de los ejemplos citados en secciones previas, a su potencial para analizar y trabajar explícitamente en torno a las concepciones acerca del tiempo histórico y las diferentes visiones ligadas a la conciencia histórica (Santisteban 2017).

## El papel de las narrativas

Centrar la atención en torno a los usos y funciones del pasado, y sobre la dimensión social de la conciencia histórica, nos hace retrotraernos de nuevo a los *lugares de la memoria*, a la ocupación simbólica de los espacios (tanto físicos como mentales) y a la construcción identitaria. Es en este contexto donde el análisis de los significados establecidos en las diversas contingencias toma valor y donde se encuentran oportunidades desde el punto de vista formativo.

Este proceso de *orientación* viene determinado por las “instituciones donde se toman decisiones acerca de cómo estudiar, recordar y usar el pasado”, entre las que se incluyen los centros educativos en un lugar nuclear, aunque no necesariamente principal a la hora de dar forma a la memoria colectiva (Seixas 2004, 103-104). Después de todo, las concepciones asentadas acerca del

pasado son difíciles de desligar de la conciencia social, independientemente de que estas sean promovidas desde los discursos fomentados por el poder público, los medios de comunicación, o tengan un origen familiar (Conrad, Létourneau y Northrup 2009, 16).

Ante el dilema de cómo aproximarnos a estas diferentes concepciones se presentan diversas soluciones. Frente al examen, más analítico, centrado en la exploración de las narrativas históricas, y propugnado por autores como Jürgen Straub (2005) o Jörn Rüsen (2005), se presenta la opción de Roger Simon, fundamentada en el análisis de los procesos de ruptura cognitiva en el momento de lidiar con la imposibilidad de acceder al pasado y a las experiencias de los otros de una forma directa. Es en este vacío, en esta ausencia conceptualizada, pero no asumida en su totalidad, donde se establece tal fractura, que trata de huir de las narrativas, y donde se instaura la lógica de la comparativa, complementada con la asunción de la insuficiencia de la estructuración y contextualización temporales (Den Heyer, Simon y Rüsen 2004, 204-207).

Ahora bien, es necesario apuntar que Rüsen no niega la existencia de elementos de carácter no narrativo, pero siempre dentro de un marco establecido por las propias narrativas históricas. En este caso, y en sus palabras, “esto significa que, incluso de una forma dialéctica, un procedimiento de generación del sentido histórico está todavía relacionado y digamos, constituido por el paradigma narrativo” (Den Heyer, Simon y Rüsen 2004, 208). Como ejemplo, la visión crítica sugerida por su marco teórico puede implicar una perspectiva completamente escéptica con las narrativas preexistentes, lo que puede llevar a abandonarlas con el objetivo de construir otras nuevas, pero siempre dentro del paradigma marcado.

En todo caso, cabe preguntarse sobre el potencial del análisis de narrativas y el porqué de su utilización. La respuesta es que no sólo facilitan establecer “lo que un individuo o una colectividad retiene y transmite (consciente o inconscientemente) del pasado” (Lévesque, Croteau y Gani 2015, 25), sino también la valoración de los procesos de autoafirmación y de autoidentificación, de especial interés para el trabajo histórico en las aulas. De igual forma, todo uso de comparativas discursivas también facilita la detección de las *representaciones* marcadas por el subtexto, tanto en sus componentes retóricos como en los puramente humanos, y donde se obtiene información valiosa sobre la conciencia histórica mediante la aproximación a las mentalidades (Wineburg 2005, 200-202).

Es adecuado no olvidar que las narrativas se presentan de una forma dialéctica e interrelacionada, ya que por cada una de estas se erige “un número ilimitado de narrativas, que pueden construirse como respuesta a [la original], o percibidas como relacionadas con ella” (Herrnstein-Smith 1980, 221), provocando un diálogo internarrativo que, en el caso de las narrativas históricas, afecta claramente a las memorias en disputa.

De ahí que el análisis de la forma en la que los estudiantes ligan sus conocimientos y la información que obtienen acerca de los procesos del pasado con las narrativas preexistentes, ya estructuradas en patrones claramente demarcados, sea de tanto interés (Barton 2008, 240). Mediante este proceso, “los estudiantes abordan actividades discursivas de negociación, afirmación, reconocimiento y contestación en torno a las narrativas sociales en competencia, conflictos de valor y diferencias de poder” (Bermúdez 2012, 207), permitiendo la consolidación de una conciencia específica, que determinará su visión histórico-social.

Debido a que el enfoque de esta visión concreta no puede depender sólo de “qué datos factuales tienen a su disposición los jóvenes, sino de la forma de sus narrativas, cómo las interpretan, y las herramientas que tienen (o su ausencia) para contrastar su verdad y significatividad” (Seixas 2004, 104), es conveniente recordar la relevancia de la formación basada en el pensamiento histórico:

Hasta ahora, el papel de los historiadores en la educación histórica se ha concebido, sobre todo, en términos del desarrollo de las “narrativas dominantes” que sirven como estándares ante las que las narrativas de la enseñanza deben ser comparadas. [...] [En su lugar,] las prácticas de los historiadores, más que sus productos, se convierten en los estándares sobre los que juzgar la educación histórica. (Seixas 2004, 106)

La formación histórica en la escuela adquiere, por tanto, otro cariz, donde ya no se busca la imposición de narrativas preexistentes (al menos de una forma tan explícita). En todo caso, estas siguen siendo relevantes como objeto de estudio crítico y disciplinar, capaces de ayudar a discriminar y poner en cuestión las visiones propias, siempre mediadas, como se ha repetido en multitud de ocasiones, por los componentes sociales y contextuales que hacen de la conciencia histórica particular una conceptualización compleja y ligada a la memoria colectiva.

## Conclusión y perspectivas de futuro

Los avances producidos en las últimas cuatro décadas en torno a la caracterización del pensamiento o razonamiento histórico —pasando de una visión metodológica y basada en conceptos clave a una concepción más extensa, donde se integran elementos ligados al uso y las funciones de la Historia en la esfera pública, y donde se potencia la metarreflexión sobre la propia disciplina— ofrecen múltiples oportunidades, específicamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (Seixas 2017a; Van Drie y Van Boxtel 2008).

La integración de aspectos ligados no sólo a los conceptos históricos de segundo orden, sino también a las perspectivas epistémicas de este campo de conocimiento, y especialmente a la tradición centroeuropea centrada en

la conceptualización y el análisis de la conciencia histórica (Rüsen 2005; 2015), ha abierto el campo de análisis de forma significativa. En este sentido, los aspectos identitarios, la influencia de la memoria colectiva y su expresión social, o la conciencia individual, expresada y mediada por el enfrentamiento discursivo de cada contingencia, entran en juego de forma relevante, explicando los procesos de historización en el presente.

La noción de *conciencia histórica*, identificada por Körber como el *concepto nuclear* de la Didáctica de la Historia (Körber 2015, 4), asume, por tanto, un papel clave a la hora de permitir un cuestionamiento en torno a nuestro acercamiento al pasado y al futuro, así como a la formación de identidades. Después de todo, las narrativas construidas como reflejo de esta conciencia histórica “enmarcan nuestro compromiso cívico, al proporcionar puntos de referencia para justificar, interrogar, desafiar o resistir nuestras prácticas y nuestros convenios sociales actuales” (Haste y Bermúdez 2017, 429), ofreciendo un marco de trabajo con un enorme potencial y con aplicaciones claramente demarcadas para el mundo en que vivimos.

La conciencia histórica no tiene que tratarse ni debe tratarse como un concepto aislado, alejado de las líneas de investigación acerca de la Historia y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Si algo ha quedado claro gracias a las investigaciones referenciadas en secciones anteriores es que es posible establecer una relación empírica directa (Duquette 2015) o indirecta (Seixas y Clark 2004) entre ambas tradiciones, así como conceptualizaciones teóricas que las acerquen, pese a sus diferentes orígenes (Körber 2011; Lee 2004).

Aunque se espera que reflexiones o investigaciones posteriores sean capaces de establecer un marco teórico completamente integrado, o que al menos tenga en cuenta, como factores relevantes, los conceptos aquí descritos, sí es posible delimitar algunos pasos iniciales que puedan orientar el trabajo en esta área, pese a las dificultades detectadas.

Desde este punto de vista, es conveniente destacar que la aplicabilidad de las nociones utilizadas ha sido muy desigual en los marcos curriculares de los distintos países. Si bien es cierto que los conceptos ligados con el pensamiento histórico se han introducido paulatinamente en sistemas educativos como el británico o el canadiense, es necesario apuntar que toda la tradición relacionada con el análisis de la conciencia histórica ha quedado reducida al ámbito alemán, no existiendo una conexión real o práctica entre las diferentes perspectivas dentro del currículo, aunque sí sea posible detectar una mayor reflexión académica en torno a los aspectos disciplinares y prácticos de la Historia (Monte-Sano y Reisman 2016).

Precisamente, y pese a que uno de los grandes retos con los que la tradición germana se ha encontrado es “cómo

hacer operativa la noción de conciencia histórica en términos didácticos para el propósito de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico” (Lévesque y Clark 2018, 125), al ser un concepto eminentemente teórico, sí es posible proponer marcos de trabajo que sirvan para orientar el trabajo escolar y académico.

De esta manera, la utilización del presente para el estudio del pasado ofrece un enorme potencial, en especial a la hora de trabajar sobre temáticas controvertidas, en las que el alumnado puede sentirse involucrado, ofreciendo la posibilidad de reflexionar explícitamente sobre los usos de la Historia, así como sobre su construcción. Aspectos como el patrimonio, la memoria, la apropiación o la simbolización del pasado adquieren una enorme utilidad, facilitando la conexión entre los aspectos más cognitivos y aquellos más prácticos.

Por tanto, el trabajo en torno a la conciencia histórica, y el fomento de una metarreflexión sobre el proceso historizador, nuestra relación con el pasado y el futuro, la generación y (re)producción de la Historia, los usos del pasado y su posibilidad de indagación, mantienen su utilidad, tanto en nuestro proceso de *orientación* en el tiempo y en el espacio social como en la formación crítica dentro de los contextos educativos, en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia.

## Referencias

1. Ahonen, Sirkka. 2005. “Historical Consciousness: A Viable Paradigm for History Education?”. *Journal of Curriculum Studies* 37 (6): 697-707. <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
2. Aróstegui, Julio. 2004. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
3. Barash, Jeffrey Andrew. 2016. *Collective Memory and the Historical Past*. Chicago: The University of Chicago Press.
4. Barton, Keith C. 2008. “Research on Students’ Ideas About History”. En *Handbook of Research in Social Studies Education*, editado por Linda S. Lesvstik y Cynthia A. Tyson, 239-58. Londres: Routledge.
5. Bermúdez, Ángela. 2012. “The Discursive Negotiation of Narratives and Identities in Learning History”. En *History Education and the Construction of National Identities*, editado por Mario Carretero, Mikel Asensio y María Rodríguez-Moneo, 203-19. Charlotte: Information Age Publishing.
6. Chapman, Arthur. 2014. “‘But It Might Not Just Be Their Political Views’: Using Jörn Rüsen’s ‘Disciplinary Matrix’ to Develop Understandings of Historical Interpretation”. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* 9 (21): 67-85.
7. Conrad, Margaret, Jocelyn Létourneau y David Northrop. 2009. “Canadians and Their Pasts: An Exploration in Historical Consciousness”. *The Public Historian* 31 (1): 15-34. <https://doi.org/10.1525/tph.2009.31.1.15>

8. Den Heyer, Kent, Roger Simon y Jörn Rüsen. 2004. "A Dialogue on Narrative and Historical Consciousness". En *Theorizing Historical Consciousness*, editado por Peter Seixas, 202-211. Toronto: University of Toronto Press.
9. Duquette, Catherine. 2011. *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique*. Quebec: Université Laval.
10. Duquette, Catherine. 2015. "Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment". En *New Directions in Assessing Historical Thinking*, editado por Kadriyee Ercikan y Peter Seixas, 51-63. Nueva York: Routledge.
11. Fazio, Hugo. 2010. *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
12. Gadamer, Hans-Georg. 1975. "The Problem of Historical Consciousness". *Graduate Faculty Philosophy Journal* 5 (1): 8-52.
13. Goethe, Johann Wolfgang von. 2016. "Egmont". En *The Essential Goethe*, 41-106. Princeton, NJ: Princeton University Press.
14. Halbwachs, Maurice. 2004. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
15. Haste, Helen y Ángela Bermúdez. 2017. "The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity". En *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, editado por Mario Carretero, Stefan Berger y Maria Grever, 427-48. Londres: Palgrave Macmillan.
16. Herrnstein-Smith, Barbara. 1980. "Narrative Versions, Narrative Theories". *Critical Inquiry* 7 (1): 213-36.
17. Karlsson, Klas-Göran. 2011. "Processing Time: On the Activation and Manifestation of Historical Consciousness". En *Historicizing the Uses of the Past*, editado por Helle Bjerg, Claudia Lenz y Erik Thorstensen, 129-43. Nueva Brunswick: Transaction Publishers.
18. Kölbl, Carlos y Lisa Konrad. 2015. "Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment". En *New Directions in Assessing Historical Thinking*, editado por Kadriyee Ercikan y Peter Seixas, 17-28. Nueva York: Routledge.
19. Körber, Andreas. 2011. "German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond?". En *Historicizing the Uses of the Past*, editado por Helle Bjerg, Claudia Lenz y Erik Thorstensen, 145-64. Nueva Brunswick: Transaction Publishers.
20. Körber, Andreas. 2015. "Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics". *PEDOCS*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
21. Koselleck, Reinhart. 2004. *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. Nueva York: Columbia University Press.
22. Laville, Christian. 2004. "Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second". En *Theorizing Historical Consciousness*, editado por Peter Seixas, 165-82. Toronto: University of Toronto Press.
23. Lee, Peter J. 2004. "Understanding History". En *Theorizing Historical Consciousness*, editado por Peter Seixas, 129-64. Toronto: University of Toronto Press.
24. Lee, Peter J. 2005. "Putting Principles into Practice: Understanding History". En *How Students Learn: History in the Classroom*, editado por M. Suzanne Donovan y John D. Bransford, 31-78. Washington: The National Academies Press.
25. Lévesque, Stéphane y Penney Clark. 2018. "Historical Thinking: Definitions and Educational Applications". En *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, editado por Scott Metzger y Lauren McArthur Harris, 119-48. Nueva York: Wiley-Blackwell.
26. Lévesque, Stéphane, Jean-Philippe Croteau y Raphaël Gani. 2015. "La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance". *Historical Studies in Education / Revue D'histoire de L'éducation* 27 (2): 21-47.
27. Maggioni, Liliana, Bruce A. VanSledright y Patricia A. Alexander. 2009. "Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History". *The Journal of Experimental Education* 77 (3): 187-214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
28. Miguel-Revilla, Diego, M<sup>a</sup> Teresa Carril y María Sánchez-Agustí. 2017. "Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales". *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 1:86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.0186>
29. Monte-Sano, Chauncey y Abby Reisman. 2016. "Studying Historical Understanding". En *Handbook of Educational Psychology*, editado por Corno Lyn y Eric M. Anderman, 281-294. Nueva York: Routledge.
30. Nietzsche, Friedrich. 2003. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
31. Nora, Pierre. 1989. "Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire". *Representations* 26: 7-24. <https://doi.org/10.2307/2928520>
32. Nora, Pierre. 2008. *Pierre Nora En Les Lieux de Mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.
33. Ricoeur, Paul. 1999. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
34. Ricoeur, Paul. 2004. *Memory, History, Forgetting*. Chicago: The University of Chicago Press.
35. Rothenberg, Molly Anne. 2010. *The Excessive Subject: A New Theory of Social Change*. Cambridge: Polity Press.
36. Rousso, Henry. 1998. *La hantise du passé*. París: Textuel.
37. Rüsen, Jörn. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn Books.
38. Rüsen, Jörn. 2013. "Forming Historical Consciousness –Towards a Humanistic History Didactics". *Antíteses* 5 (10): 519-536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
39. Rüsen, Jörn. 2015. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
40. Sáiz-Serrano, Jorge y Ramón López-Facal. 2015. "Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles

- de Educación Secundaria". *Revista de Estudios Sociales* 52: 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
41. Santisteban, Antoni. 2017. "Del tiempo histórico a la conciencia histórica". *Diálogo Andino* 53: 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
  42. Seixas, Peter (ed.). 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
  43. Seixas, Peter. 2017a. "A Model of Historical Thinking". *Educational Philosophy and Theory* 49 (6): 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
  44. Seixas, Peter. 2017b. "Historical Consciousness and Historical Thinking". En *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, editado por Mario Carretero, Stefan Berger y Maria Grever, 59-72. Londres: Palgrave Macmillan.
  45. Seixas, Peter y Penney Clark. 2004. "Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia". *American Journal of Education* 110 (2): 146-71. <https://doi.org/10.1086/380573>
  46. Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
  47. Stoel, Gerhard L., Jannet van Drie y Carla van Boxtel. 2017. "The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History". *Journal of Educational Psychology* 109 (3): 321-337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
  48. Straub, Jürgen. 2005. "Telling Stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning". En *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, editado por Jürgen Straub, 44-98. Nueva York: Berghahn Books.
  49. Traverso, Enzo. 2007. "Historia y memoria. Notas sobre un debate". En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, editado por Marina Franco y Florencia Levín, 67-96. Buenos Aires: Paidós.
  50. van Drie, J. y Carla van Boxtel. 2008. "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past". *Educational Psychology Review* 20: 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
  51. VanSledright, Bruce A., Liliana Maggioni y Kim Reddy. 2011. "Preparing Teachers to Teach Historical Thinking?". En *American Educational Research Association*. Conferencia.
  52. Wineburg, Sam. 2005. "The Psychological Study of Historical Consciousness". En *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, editado por Jürgen Straub, 187-210. Nueva York: Berghahn Books.
  53. Žižek, Slavoj. 2012. *Less than Nothing. Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*. Londres: Verso.