

Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico

A thought that transcends.
Peter Seixas and his contributions to the development of
Historical Thought

Um pensamento que transcende.
Peter Seixas, suas contribuições para o desenvolvimento do
Pensamento Histórico

Carolina Chávez Preisler¹

Fecha de recepción: 18/07/2023- Fecha de aceptación: 02/09/2023



Resumen:

A comienzos de la década de 1980 Denis Shemilt propuso que la historia se ha de enseñar para que el estudiantado pueda comprender el pasado a través de los métodos y las perspectivas particulares de la disciplina. Sus ideas fueron pioneras y detonantes, para que en lo sucesivo y en diferentes latitudes, se conformen grupos de investigación con el propósito de desarrollar propuestas que permitan clarificar cuáles son estos métodos y

perspectivas particulares. En esta línea, Peter Seixas desde la década de 1990, ha sido uno de los investigadores que más ha contribuido en la clarificación de estos temas, liderando el grupo de investigación en Canadá *historical thinking* y siendo un referente para otras investigaciones. Es por ello por lo que, en este escrito, se propone reflexionar sobre los aportes del pensamiento de Peter Seixas para la comprensión de la enseñanza de la historia, de lo qué es y lo que implica pensar históricamente.

1 Chilena. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona, España. Profesora de Didáctica de la Historia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso, Chile. Correo electrónico: carolina.chavez@pucv.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>

Palabras clave: Estudios Sociales; Pensamiento Histórico; Enseñanza de la Historia; Historia; Peter Seixas; Didáctica de la Historia.

 **Abstract:**

In the early 1980s, Denis Shemilt proposed that history should be taught so that students can understand the past through the particular methods and perspectives of the discipline. His ideas were pioneering and triggering, so that in the future and in different latitudes, research groups are formed with the purpose of developing proposals that allow clarifying what these particular methods and perspectives are. In this line, Peter Seixas since the 1990s, has been one of the researchers who has contributed the most to clarifying these issues, leading the “historical thinking” research group in Canada and being a benchmark for other research. That is why, in this paper, it is proposed to reflect on the contributions of Peter Seixas’ thought for the understanding of the teaching of history, of what it is and what it implies to think historically.

Keywords: Social Studies; Historical Thinking; History Teaching; History; Peter Seixas; Didactics of History.

Introducción

La enseñanza de la historia centrada en la memorización, la repetición de información factual, el tiempo lineal y la descripción, constituyen ideas centrales en los problemas que dan origen a investigaciones en pensamiento histórico. Seixas (2008a), explica que el proyecto de pensamiento histórico en Canadá, *historical thinking*, fue diseñado para cambiar la forma como el profesorado enseña la historia y como

 **Resumo:**

No início dos anos 1980, Denis Shemilt propôs que a história deveria ser ensinada para que os alunos pudessem entender o passado por meio de métodos e perspectivas particulares da disciplina. As suas ideias foram pioneiras e desencadeadoras, para que no futuro e em diferentes latitudes se formem grupos de investigação com o propósito de desenvolver propostas que permitam clarificar o que são estes métodos e perspectivas particulares. Nessa linha, desde a década de 1990, Peter Seixas é um dos pesquisadores que mais tem contribuído para o esclarecimento dessas questões, liderando o grupo de pesquisa “pensamento histórico” no Canadá e sendo referência para outras pesquisas. É por isso que, neste artigo, se propõe refletir sobre as contribuições do pensamento de Peter Seixas para a compreensão do ensino de história, do que é e o que implica pensar historicamente.

Palavras Chave: Estudos Sociais; Pensamento Histórico; Ensino de História; História; Peter Seixas; Didática da História.

el estudiando la aprende. Puesto que, no basta solo con “conocer los hechos” (p. 5), también es necesario promover competencias cada vez más sofisticadas para el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas *et al.*, 2011).

Seixas y Morton (2013), explican que el pensamiento histórico es el proceso creativo, a través del cual, las personas historiadoras interpretan las evidencias del pasado, lo que les permite escribir la historia. Es un proceso que, desde la mirada historiográfica, sigue un método; es decir, una secuencia de etapas en las que están en interacción constante los propósitos de la investigación, la información que proporcionan las fuentes y, así como los denomina Levesque (2008), los conceptos estructurantes de la historia.

Entonces, enseñar una historia que promueva el desarrollo del pensamiento histórico implica no solo comprender qué es pensar históricamente, si no también, conocer cuáles son las etapas del método historiográfico, cuáles son los conceptos estructurantes de la historia, cómo se desarrolla la interacción entre la información histórica o conceptos de primer orden y conceptos propios de la disciplina o de segundo orden (Lee y Ashby, 2000), de qué manera el estudiantado puede demostrar que desarrolla el pensamiento histórico, o que acciones del profesorado son más pertinentes para desarrollar este tipo de pensamiento.

Las investigaciones de Peter Seixas proporcionan las bases teóricas y pragmáticas para responder muchas de estas interrogantes y llevar al aula una enseñanza que promueva el desarrollo del pensamiento histórico. Ellas han sido inconmensurables para la didáctica de la historia, para las futuras investigaciones, para la enseñanza y el aprendizaje.

En este artículo se propone reflexionar sobre los aportes del pensamiento de Peter Seixas para la comprensión de la enseñanza de la historia, de lo qué es y lo que implica pensar históricamente; para ello se considerará una descripción de su modelo al que él mismo denomina un “híbrido-pragmático” (Seixas, 2017b).

La interpretación de aquellas ideas centrales en su modelo, su propuesta de pensamiento histórico para la enseñanza (Chávez 2020 y 2021), sus contribuciones a la tesis doctoral de la autora de este artículo, y las preguntas que él plantea en sus diferentes análisis, y que hoy en

su ausencia física, pero en la transcendencia de su ideología, nos traza con proyecciones para el futuro de las investigaciones en didáctica de la historia.

Un modelo híbrido y pragmático

Seixas, al igual que Wineburg (1991; 2001), cree que pensar históricamente no es un acto natural, por el contrario, es un conjunto de operaciones que llevan a cabo personas especializadas en la disciplina histórica, es decir, historiadoras. Así Seixas y Morton (2013), definen el pensamiento histórico como un “proceso creativo” (p. 2), en el que interactúan de forma interdependientes el conocimiento de los hechos y los conceptos estructurantes de la disciplina.

Los seis grandes conceptos que permiten pensar históricamente son: significancia histórica, uso de evidencias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectivas históricas y dimensión ética (Seixas y Peck, 2004; Seixas, 2008a; Seixas y Morton, 2013).

Son nociones generales en los que hay una presencia constante del problema y la tensión histórica, por ejemplo, una unívoca para los seis conceptos es la distancia temporal entre la persona que hace, enseña o aprende historia y su objeto de interés, el pasado.

Son conceptos aglutinadores y problematizadores, no son habilidades del pensamiento histórico (Seixas, 2017b); aunque, de estos se desprenden destrezas específicas que Seixas y Morton (2013), reconocen como indicadores de progresión.

Los seis conceptos son la base del modelo de pensamiento histórico que proponen las personas investigadoras canadienses de *historical thinking* y cuya sistematización más acabada se expone en el texto de Seixas y Morton (2013), *The Big Six*.

Se considera que un modelo de pensamiento histórico es una conceptualización (Santisteban, 2010) y una traducción del lenguaje historiográfico en términos didácticos (Chávez, 2021), cuya finalidad es favorecer la comprensión, la interpretación y la explicación histórica. Es un lenguaje común (Seixas, 2006) que facilita la comunicación y la comprensión entre las personas historiadores, el profesorado y el estudiantado.

En el modelo que sistematizan [Seixas y Morton \(2013\)](#), se explican cada uno de los seis conceptos, se presenta una pregunta orientadora, indicadores de progresión que dan cuenta de la comprensión limitada o sofisticada de cada concepto, y se proponen acciones para favorecer el desarrollo de ellos en el aula. [Seixas \(2017b\)](#) define el modelo como un “híbrido pragmático” (p. 593).

Es un modelo híbrido porque en él se recogen las investigaciones de las corrientes británica, estadounidense y alemana. En [Seixas \(2017a; 2017b\)](#), se expone la fundamentación teórica del modelo y se explica que de la corriente británica se consideran los aportes del Proyecto de Historia Escolar 13-16, especialmente, los de [Shemilt \(1987\)](#), y las investigaciones de [Lee y Ashby \(2000\)](#).

De la corriente estadounidense se incorporan las investigaciones de [Wineburg \(1991; 2001\)](#), las que permiten ahondar en la comprensión sobre el uso de fuentes y de evidencias; y de la corriente alemana las aportaciones de [Rüssen \(1992 y 2004\)](#), lo que conlleva a integrar la idea de conciencia histórica; además, interpretando a [Seixas \(2017a y 2017b\)](#), se piensa que es un modelo híbrido porque se entrelazan disciplinas como la historia, la didáctica y la filosofía.

Es un modelo pragmático porque está orientado a la práctica, es decir, a la ejecución de acciones concretas en el aula que favorezcan el pensamiento histórico. Estas acciones guían el quehacer del profesorado y también, dan cuenta de los diferentes niveles de progresión del estudiantado, que según [Seixas \(2017b\)](#), permitirían definir la comprensión limitada o profunda de los conceptos de pensamiento histórico.

Algunas investigaciones, por ejemplo, [Chávez \(2020\)](#) o [Hassani \(2005\)](#), dan cuenta de que el profesorado desconoce los modelos de pensamiento histórico, lo que constituye una limitación importante. Al respecto, [Seixas \(2017b\)](#), es enfático en declarar que el profesorado de historia ha de conocer y trabajar en el ejercicio de su profesión, con al menos, un modelo. Su utilización es importante porque permite tener claridad de la progresión del estudiantado respecto a la comprensión de los seis grandes conceptos y diseñar experiencias de aprendizaje para maximizar la progresión.

No obstante, hay algunos factores que inciden en que el profesorado no reconozca y tampoco aplique estas estructuras conceptuales a su

enseñanza. Para el caso chileno, [Chávez \(2020\)](#), señala que una causa es que las universidades no incluyen como un aprendizaje de la asignatura de didáctica la apropiación de un modelo de pensamiento histórico. Aquellas que lo hacen, y que son una minoría, incorporan los modelos de [Santisteban \(2010\)](#), [Seixas y Morton \(2013\)](#) o [van Drie y van Boxtel \(2008\)](#), en la bibliografía del programa, pero no como un objetivo de aprendizaje de la didáctica de la historia.

Además, este autor agrega que a pesar de que en el mundo anglosajón estos modelos son ampliamente conocidos no ocurre lo mismo en Iberoamérica. Algunas de las posibles causas pueden ser el idioma y la proximidad temporal de las investigaciones publicadas. Esto último repercute en la apropiación teórica de la comunidad académica en el área y su posterior implementación en programas de estudio o instrumentos curriculares.

En el modelo de pensamiento histórico que propone el grupo de investigación *historical thinking* se consideran como punto de partida las indagaciones de [Shemilth \(1987\)](#) y el proyecto 13-16; pero, también cobran importancia las demandas del profesorado canadiense para enseñar una historia que no sea memorística y descriptiva, y la necesidad de distinguir el pensamiento histórico como un tipo de pensamiento particular y diferente del crítico ([Peck y Seixas, 2008](#); [Seixas 2017a](#); [2017b](#)).

El proyecto liderado por Peter Seixas difiere de las propuestas británicas, porque en él se pretende generar un punto de encuentro entre los conceptos estructurantes de la historia ([Levesque, 2008](#)) y la conciencia histórica ([Rüssen, 2004](#)). Este punto de encuentro se evidencia en la incorporación de la dimensión ética al modelo.

Es un modelo, que se justifica porque permite conocer y comprender cuáles son los métodos y los conceptos que utilizan las personas historiadoras cuando reconstruyen el pasado y escriben la historia; puesto que, la mayoría de las veces, nos presentan un producto acabado: las narrativas históricas.

Las personas historiadoras son como directoras de una obra de teatro, en la que nuestros y nuestras estudiantes solo ven la obra, y no pueden ver el proceso creativo previo y lo que ocurre tras bastidores ([Seixas y Morton, 2013](#)). Un modelo de pensamiento histórico permite

ver cómo se ha construido la obra, qué ocurre tras bastidores y la puesta en escena.

Ideas centrales en el modelo de Pensamiento Histórico de Seixas

La sistematización del modelo de pensamiento histórico que nos proponen [Seixas y Morton \(2013\)](#), se sustenta en la existencia de seis grandes conceptos que permiten comprender la historia de manera no tradicional o memorística. Cada una de estas nociones se vincula a una pregunta particular, por ejemplo: ¿cómo decidimos lo que es importante para aprender sobre el pasado? es la pregunta que conduce a la significancia histórica; ¿cómo sabemos lo que sabemos del pasado? conduce al uso de fuentes primarias como evidencia; ¿cómo podemos dar sentido a los complejos movimientos de la historia? es la pregunta asociada al cambio y a la continuidad; ¿por qué suceden los acontecimientos y cuáles son sus impactos? se vincula a las causas y las consecuencias; ¿cómo podemos comprender mejor a las personas del pasado? conduce a la perspectiva histórica; y la pregunta ¿cómo la historia nos puede ayudar a vivir en el presente? se vincula con la dimensión ética.

Cada uno de estos conceptos han sido teorizados desde la historiografía y poseen características particulares que permiten su definición, comprensión y aplicación histórica. Sin embargo, esta teorización no es explícita en el modelo de Seixas. Expone [Seixas \(2017b\)](#), que el modelo ha sido cuestionado porque hay una teorización insuficiente, porque no se presenta suficiente atención a las relaciones temporales pasado, presente y futuro, y porque no se explicita la conexión entre los conceptos.

Se conuerda, en que la teorización no es explícita, ni en detalle para cada uno de los seis elementos que conforman el modelo. Sin embargo, en [Seixas \(2017a y 2017b\)](#), se explica su composición teórica y, a través de sus investigaciones junto con la contrastación historiográfica, es posible evidenciar su epistemología e identificar referentes teóricos e ideas centrales.

En el contraste de su modelo con la historiografía, es posible advertir ideas de [Carr \(1978\)](#) o [Collingwood \(1952\)](#), cuyas contribuciones son fundamentales para la comprensión del trabajo de la persona historiadora. También, se recogen aportes desde la filosofía de la historia

como [Gadamer \(1993\)](#) o [Rüsen \(2004\)](#); y desde la didáctica de la historia en [Seixas \(2004\)](#), se señala que algunos textos claves en la comprensión del pensamiento histórico son: [Stearns et al. \(2000\)](#), [Wineburg \(1991; 2001\)](#) y [Barton y Levstik \(2004\)](#).

En cuanto a las ideas estructurales de su modelo, en este artículo, se consideran: la conciencia histórica, el pasado como un país extranjero, la contextualización histórica, la reconstrucción histórica y la plausibilidad, la importancia del uso de fuentes primarias, la interrelación entre los seis grandes conceptos y la comprensión, y la explicación histórica.

La conciencia histórica, es una idea heredada de la escuela alemana ([Seixas, 2015](#)), fundamentalmente de las aportaciones de [Rüsen \(2004\)](#) y [Körber \(2008\)](#). [Seixas \(2015\)](#) la entiende como la capacidad de las personas de comprender su propia historicidad.

En [Seixas \(2017b\)](#), se exponen tres aspectos fundamentales de la conciencia histórica: el primero es que permite relacionar el conocimiento de la historia con la vida cotidiana de las personas; el segundo es que, a través de ella las personas pueden situarse en el mundo temporal y desenvolverse aplicando interrelaciones pasado, presente y futuro; y el tercer aspecto, es que la conciencia histórica incluye una orientación moral que propende a la defensa de las democracias liberales y al diálogo entre culturas diferentes ([Seixas, 2015](#)).

Estas ideas se plasman en el modelo de [Seixas y Morton \(2013\)](#), en la dimensión ética de la historia, es decir, aquella a través de la cual se juzgan los crímenes y atrocidades del pasado que han trascendido y generan consecuencias en la actualidad ([Seixas, 2006](#)).

El desarrollo de la conciencia histórica y de la dimensión ética conlleva dos aspectos controversiales para la comprensión histórica y que están presentes, constantemente, en las investigaciones de [Seixas](#). Uno de ellos es que el pasado es un país extranjero y el otro es la contextualización histórica.

El pasado es un país extranjero, una idea de [Hartley \(1953\)](#), que pone en evidencia un punto controversial en la reconstrucción histórica. Es decir, la persona historiadora se sitúa en un tiempo presente desde donde surgen sus intereses y preguntas de investigación, mientras que su objeto de estudio está en el pasado. Un tiempo histórico distinto,

moldeado por contextos, valores, formas de actuar, leyes, sociedades o emociones diferentes a las suyas (Seixas y Morton, 2013).

Ante esta situación, el trabajo de la persona historiadora es negociar con el pasado mediante la interpretación de las fuentes y su debida contextualización histórica (Seixas *et al.*, 2011). Sin embargo, no se trata solo de describir tal y como ocurrieron los hechos porque si la historia fuera solo esto, ¿qué sentido tendría?, por el contrario, se trata de poner en juego un entramado temporal en el que se le dan diferentes usos al pasado, por ejemplo: evaluar obligaciones históricas en el presente (reparaciones de derechos humanos), definir identidades étnicas o tomar decisiones para el pasado (Seixas *et al.*, 2011).

Poner en juego este entramado temporal implica comprender que el pasado es un país extranjero y diferente al presente en el que se sitúa la persona que escribe, que enseña y que aprende la historia. Esta idea conduce a la siguiente controversia: contextualizar el pasado.

Contextualización histórica, consiste en describir y analizar el pasado bajo la premisa de que es un país extranjero, pero cuya interpretación ha de contribuir al presente y al futuro. Cuando la persona historiadora mira al pasado, indaga y escribe la historia no lo hace solo descriptivamente, por el contrario, le otorga significados y significancia, lo interpreta y hace juicios e inferencias sobre lo que ocurrió.

Es aquí donde cobran sentido la dimensión ética y la perspectiva histórica, ya que, ambas requieren de la negociación temporal entre el pasado y el presente (Seixas *et al.*, 2015), es decir, la contextualización. Sobre esto, Seixas y Morton (2013), señalan que es posible conocer las perspectivas de las personas del pasado, sin caer en el presentismo, a través de la utilización de evidencias, lo que conduce a desarrollar inferencias sobre lo que pensaban, creían o sentían.

Reconstrucción histórica y plausibilidad, la historia trata sobre el pasado, pero no es una fotografía completa de lo que ocurrió en aquel momento. Por el contrario, es un fragmento, del que se tienen algunas piezas, pero no todas.

La labor del historiador es transformar el pasado en historia y escribirla (Seixas y Morton, 2013). Esta faena la desarrolla a través, de las fuentes, de la reconstrucción del contexto histórico en el que fueron escritas y en la interpretación de lo que expresan (Seixas, 2011).

Una fuente primaria es un material que ha sido producido en el pasado en el que se está indagando, pero probablemente, no todas las fuentes fueron creadas con el propósito de ser históricas en el futuro. Por ello, son las personas historiadoras quiénes en el presente transforman esas fuentes en evidencias históricas que les permite construir y argumentar sus narrativas (Seixas, 2015).

Narrativas históricas que son plausibles, es decir, son amparadas en las fuentes y aceptadas por una comunidad académica que no contradice los hallazgos. Seixas (2021), se pregunta ¿qué hace que haya narrativas históricas más plausibles que otras?

Importancia de las fuentes primarias, las fuentes son aquellos documentos del pasado que permiten la reconstrucción, la contextualización, la argumentación y la interpretación histórica (Seixas, 2006). En ellas se ponen de manifiesto los hechos, la temporalidad, las perspectivas, los argumentos, las intenciones, los valores, el contexto histórico y dan paso a los problemas y a las preguntas históricas. Según Seixas *et al.* (2015), el análisis de fuentes primarias es el punto de partida del trabajo de la persona historiadora y una etapa fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico.

Interrelación de los conceptos, en el modelo que proponen Seixas y Morton (2013), se exponen seis grandes nociones que forman parte de la disciplina histórica; cada una de ellas posee sus particularidades, pero cuando en su conjunto forman parte de una explicación o narración histórica interactúan de manera interrelacionada entre sí y con los conceptos de primer orden.

Seixas *et al.* (2015), señalan que para comprender la causalidad de un hecho o proceso no es suficiente con nombrar, por ejemplo, las causas que originaron la Primera Guerra Mundial, sino que, es necesaria además una comprensión en la que exista una interrelación con los demás conceptos de segundo orden. La interrelación de estos conceptos es lo que permite el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

Comprensión y explicación histórica, ambos procesos cognitivos se desarrollan a través de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La comprensión histórica permite caracterizar el contexto en el que ocurrieron los hechos y las perspectivas de sus protagonistas. Mientras que la

explicación se relaciona con las causas que dieron origen a un hecho o acontecimiento y las razones que tuvieron sus protagonistas para inmiscuirse o no en ellos (Seixas, 2011).

No obstante, y desde un punto de vista didáctico, también se entiende por comprensión histórica el conocimiento que niños, niñas y jóvenes tengan sobre el hecho o proceso histórico y los usos que hagan de él. Seixas (2017a), señala que la comprensión histórica está condicionada por las herencias del pasado porque no es posible pensar fuera del propio contexto histórico. Por ello, la identidad o las identidades juegan un papel importante en la comprensión y en la interpretación del pasado (Seixas *et al.*, 2011).

Contribuciones de Seixas para el desarrollo de otras propuestas

El modelo de pensamiento histórico que sistematizan el grupo de personas investigadoras de *historical thinking* es universalmente conocido y proviene de un modo de pensar occidental y anglosajón (Seixas, 2017a). Es un modelo, una propuesta, pero no es la última palabra.

Seixas (2008b), explica que los modelos permiten pavimentar el camino para la discusión y el refinamiento de las propuestas, pero no son una verdad acabada (Seixas, 2017b). Ejemplo de ello son los diferentes modelos de pensamiento o razonamiento histórico, algunos de ellos: Hassani (2005), Martineau (1999), Santisteban (2010), van Drie y van Boxtel (2008).

Otro ejemplo lo constituye la tesis doctoral de Chávez (2020); su objetivo general consistió en analizar el desarrollo del pensamiento histórico en profesores en formación, de seis centros universitarios en Chile. Esta investigación fue leída en la Universidad Autónoma de Barcelona y dirigida por los doctores Joan Pagés y Antoni Santisteban; para dar cumplimiento al objetivo, se levantó información mediante narrativas, cuestionarios, observaciones de aula y entrevistas. De ella emerge una propuesta o modelo para el desarrollo del pensamiento histórico a través de la enseñanza de la historia.

En Chávez (2021), se explica que la construcción de una propuesta o modelo surge porque no existe uno, preexistente, que aporte todas las categorías teóricas para el análisis de la información que se recoge.

La construcción de esta propuesta se desarrolla en cuatro etapas. En la primera se analizan 25 narrativas y se utilizan las categorías que proponen Santisteban (2010), Seixas y Morton (2013). Estas categorías, no son suficientes, para abordar la información recabada, ya que, surgen elementos del pensamiento histórico que no están incluidos explícitamente en ellas, por ejemplo: las representaciones sociales, la memoria, la identidad, las emociones, la experiencia y la pregunta histórica.

En la segunda etapa se procede a desarrollar una propuesta conceptual que es pensada desde la enseñanza, que emerge de la información del trabajo de campo en interacción con la teoría y que incluye los elementos del pensamiento histórico que no estaban, explícitamente, en Santisteban (2010), Seixas y Morton (2013).

En la tercera fase se incorporaron al modelo elementos que surgen de las observaciones de clases en la universidad, específicamente, la problematización histórica y la sistematización de una secuencia didáctica que clarifique cómo el modelo se puede aplicar a la enseñanza de la historia, tema que ha sido profundizado en Chávez (2023). Finalmente, en la cuarta etapa se define el modelo y los indicadores que se exponen en Chávez (2020 y 2021). Modelo que se expone en la figura 1.

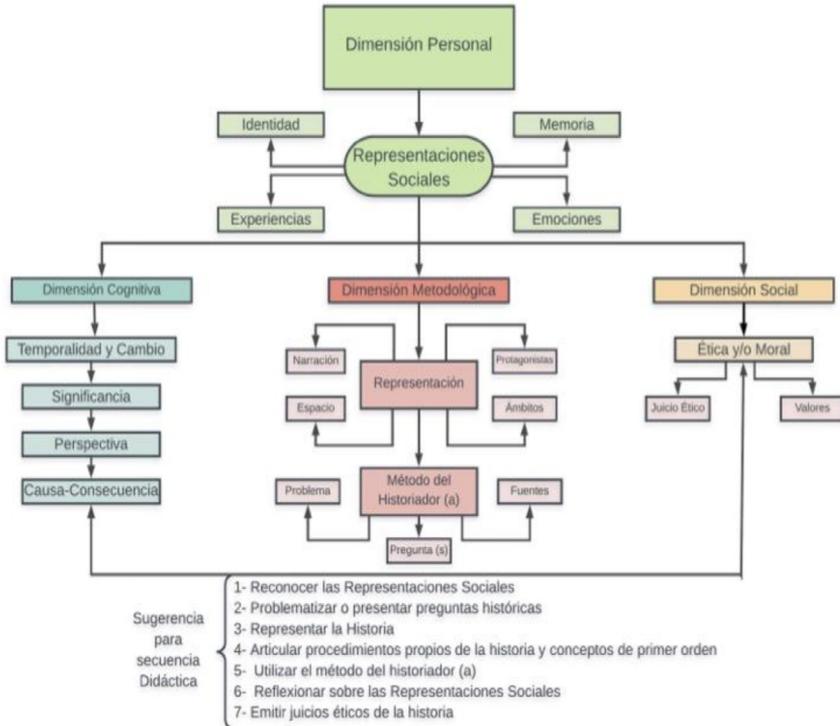
El modelo expuesto en la figura 1, se define como un ensamblaje teórico-práctico y ha sido pensado, no solo para analizar la información recabada en la tesis doctoral, sino también, para contribuir a la enseñanza de la historia y a la formación inicial. Desde una perspectiva en la que se entrelazan la procedencia y las experiencias de la autora, los aportes de la didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona y los referentes didácticos como es el caso de las investigaciones de Peter Seixas y del grupo de *historical thinking*.

El modelo de pensamiento histórico está considerado desde y para la enseñanza de la historia y tiene una estructura en la que existen dimensiones, componentes, indicadores y una secuencia didáctica.

Las dimensiones agrupan diferentes componentes que comparten características comunes: dimensión personal, metodológica, cognitiva y social. Se considera que estas cuatro dimensiones son concurrentes en el ser histórico cuando se desarrolla el pensamiento histórico.

Figura 1

Modelo de pensamiento histórico Chávez (2020)



Nota: Chávez, 2020, p. 79.

La dimensión personal prologa el modelo porque se piensa que las representaciones sociales son el punto de partida para pensar históricamente, para reconocer y valorar que quiénes aprenden son seres históricos que sienten, se emocionan, tienen y viven experiencias, poseen memoria y son parte de diferentes identidades.

Es por ello, por lo que se sugiere, en la secuencia didáctica, comenzar la enseñanza de la historia reconociendo las representaciones sociales. Que esta dimensión prologue el modelo no significa que es ajena al resto del proceso, por el contrario, es el equipaje permanente con que el ser histórico transita entre las demás dimensiones.

En la secuencia didáctica, se propone posteriormente, abordar la dimensión metodológica a través de la problematización del contenido

histórico y la representación de la historia. Ambos componentes permiten transitar hacia la dimensión cognitiva en la que se pueden abordar uno o más elementos relacionándolos y jerarquizándolos en función del objetivo que se pretenda desarrollar. Es por ello por lo que en la secuencia didáctica se propone articular los conceptos de primer y de segundo orden e incorporar algunos procedimientos del método de la persona historiadora, por ejemplo, la indagación o el análisis de fuentes.

Se piensa que es en esta etapa en la que se adquiere y se integra información histórica y se desarrollan habilidades de pensamiento histórico. Esto provoca, o podría provocar, como consecuencia la resignificación o profundización de las representaciones sociales iniciales y la capacidad de comprender y explicar la historia emitiendo juicios éticos en los que el pasado histórico sea de utilidad para la interpretación del mundo.

Este modelo, no es uno acabado, su estructura y sus componentes se siguen construyendo y relacionando con la teoría y con la práctica. En [Chávez \(2020; 2021\)](#), se describen los componentes del modelo y se exponen los indicadores para incorporar cada una de las dimensiones en la enseñanza de la historia. En [Chávez \(2023\)](#), se vincula el modelo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente, con la planificación de la enseñanza.

Las contribuciones de Peter Seixas al modelo que se expone en la figura 1 y en su explicación en extenso en [Chávez \(2020 y 2021\)](#), son cuantiosas, pero para los propósitos de este artículo se pueden sistematizar en que aportan las categorías teóricas para reconocer seis conceptos que utilizan las personas historiadoras cuando hacen historia; permiten reconocer indicadores de progresión asociados a estos conceptos y que [Chávez \(2020; 2021\)](#), los adapta como indicadores para desarrollar el pensamiento histórico a través de la enseñanza; son un insumo para la teorización de los componentes y las dimensiones del pensamiento histórico; y facilitan la comprensión de las especificidades de lo que es y lo que implica pensar históricamente.

Sobre esto último, en [Chávez \(2021\)](#), se señala que el pensamiento histórico es contextual, progresivo, generacional, interrelacionado. Ideas que se desprenden de la interpretación que la autora hace de las investigaciones de Peter Seixas.

Conclusiones

La extensa trayectoria académica de Peter Seixas, su liderazgo en el grupo de investigación de *historical thinking*, la claridad de sus propuestas, y por, sobre todo, la aplicabilidad de estas a contextos reales de enseñanza de la historia, han sido, son y serán un aporte invaluable para la didáctica de la historia y las ciencias sociales.

Pese a su ausencia física, su pensamiento trasciende y nos da la posibilidad de conocer, discutir e interpretar sus ideas, para proponer modelos alternativos que permitan continuar con el legado de sus contribuciones.

En este artículo, se ha reflexionado sobre sus ideas de lo que es y lo que implica pensar históricamente, y más específicamente, sobre su modelo de pensamiento histórico. Esto ha permitido identificar ideas centrales que subyacen al modelo, por ejemplo: la incorporación de la conciencia histórica y su vínculo con la dimensión ética, el dilema al que se enfrenta la historia y su enseñanza al adentrarse al pasado como un país extranjero, la contextualización histórica, la reconstrucción y la plausibilidad, la importancia de las fuentes y el papel que juega la identidad o las identidades en la comprensión de niños, niñas y jóvenes.

Seixas (2017a y 2017b), señala que el modelo de pensamiento histórico que propone es discutible y no constituye una verdad acabada. Sin embargo, se considera que sí constituye una base teórica, híbrida y pragmática, insustituible para nuevas propuestas como el caso que se expone en Chávez (2020 y 2021), y otros que nacerán para dar respuesta a las necesidades de sus contextos.

También, es una base insustituible para las proyecciones sobre el pensamiento histórico, por ejemplo: construir secuencias didácticas contextualizadas para otras latitudes que permitan el desarrollo y la interrelación de los conceptos de segundo orden; conocer la progresión en la comprensión de conceptos de segundo orden en diferentes niveles educativos, o desarrollar una taxonomía cognitiva del pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, E. (1978). *¿Qué es la historia?* Editorial Seix Barral.
- Collingwood, R. (1952). *La idea de la historia*. Fondo de cultura económica.
- Chávez, C. (2020). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (33), 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Chávez, C. (2023). Planificación de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico. *Íber*, (111), 34-38
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hartley, L. P. (1953). *The Go-Between*. London Hamilton.
- Hassani, I. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan.
- Körber, A. (2008). *From Historical Consciousness to Historical Competencies—And Beyond? The Development of German History Didactics*. Paper presented at the Historicising the Uses of the Past. Oslo.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000) Progressión in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En Stearns, P, Seixas, P y Wineburg, S (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. University Press.
- Lévesque, S. (2008). *Tinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Martineau, R. (1999). *L'Histoire á l'ecole. Matière à penser...* L'Harmattan.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. In *Canada Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, *Propuesta Educativa*, 7, 27-37.
- Rusen, J. (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press (pp.63-85).

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*. La historia enseñada, 14, 34-56.
- Seixas, P. (2006) Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada en Seixas, P. (2008). “Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking A Report on the Vancouver. Meetings, February 14-15. University of British Columbia.
- Seixas, P. (2008a). *Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking A Report on the Vancouver*. Meetings February 14-15. University of British Columbia.
- Seixas, P. (2008b). Foreword. In Levesque, S. *Thinking Historically, educating students for de Twenty-Firts Centuty*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2011). Hermeneutics, history and memory. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47(3), 443-446. DOI: 10.1080/00309230.2010.531529
- Seixas, P. (2015). Translation and its Discontents: Key Concepts in English and German History Education, *Journal of Curriculum Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101618>
- Seixas, P. (2017a). Historical Consciousness and Historical Thinking. In Carretero, M., Berger, S & Grever, M (Eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, pp. 59-72.
- Seixas, P. (2017b). A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory* 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. (2021). Stéphane Lévesque and Jean-Philippe Croteau. Beyond History for Historical Consciousness: Students, Narrative, and Memory. Toronto: University of Toronto Press, 2020. 216 pp. *History of Education Quarterly*, 61(1), 115-118. <https://doi.org/10.1017/heq.2020.74>
- Seixas, P., Gibson, L. & Ercikan, K. (2015) A design process for assessing historical thinking. The Case of One-Hour Test. En Seixas, P y Ercikan, K (Eds) (2015) *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge (pp. 102-117).
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Seixas, P., Peck, C y Poyntz, S. (2011). “But we didn’t Live in Those Times”: Canadian Students Negotiate Past and Present in a Time of War. *Education as Change*, 15(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.543089>

- Shemilt, D. (1987). El proyecto “Historia 13-16” del “Schools Council”: pasado, presente y futuro. En *La geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Ministerio de Educación y Ciencia (pp. 173-208).
- Stearns, P., Seixas, P. and Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York University Press.
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past. In *Educational Psychol*, 20(2), 87-110.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 3-87.
- Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.