

# Las fuentes primarias en la didáctica de la historia en Latinoamérica y España. Reflexiones desde una panorámica general

Primary Sources in History Teaching in Latin América and Spain.  
Reflections from a General View

Fontes históricas no ensino de história na América Latina e na Espanha. Reflexões a partir de uma visão geral

Isidora Sáez-Rosenkranz<sup>1</sup>

Virginia Gámez Ceruelo<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 17/07/2023 - Fecha de aceptación: 18/09/2023



## Resumen:

En este artículo se proponen dos objetivos concatenados. El primero busca conocer qué se publica sobre fuentes primarias en la enseñanza de la historia en la América hispanohablante y en España y, desde estos datos, plantear algunos desafíos para la didáctica de la historia como disciplina de conocimiento y

enseñanza. Para ello se ha estudiado un corpus de trabajos recogidos con la herramienta *Publish or Perish* y, desde su observación, se describe la producción de estas publicaciones. Se constata así que las preocupaciones académicas sobre la cuestión de las fuentes a ambos lados del Atlántico son diferentes y se encuentran vinculadas con la trayectoria del campo disciplinar. A partir de aquí, se realiza

1 Chilena. Doctora en Didáctica por la Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, España. Profesora lectora Serra Hünter del departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, España. Correo electrónico: [isidora.saez@ub.edu](mailto:isidora.saez@ub.edu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7453-609X>

2 Española. Doctora en Didáctica por la Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, España. Docente e investigadora titular en los grados de Educación Básica y Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador. Correo electrónico: [virginia.gamez@unae.edu.ec](mailto:virginia.gamez@unae.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5983-9415>

una reflexión sobre el papel de las fuentes en la construcción del saber histórico que se promueve en la escuela, el papel que juega el docente en esa construcción, y las precauciones éticas que se deben considerar.

**Palabras claves:** Enseñanza de la historia; fuente de información; competencia; Estudios Sociales; estudio bibliográfico; América Latina.



#### Abstract:

In this paper two related objectives are proposed. On the one hand, to know what has been published on primary sources in history teaching in Latin American Spanish-speaking countries and in Spain and, with those results as a baseline, to discuss some challenges for History Teaching academic discipline. To this end, firstly it was made an identification and quantification of works recognized by *Publish or Perish* tool and the production of these publications was analyzed descriptively. It was found that academic concerns about the question of sources on both sides of the Atlantic are different and are linked to the trajectory of the disciplinary field. From here, the paper reflects on the role of sources in the construction of historical knowledge promoted in schools, the role of the teacher in this construction and the ethical precautions to be considered.

**Keywords:** history teaching; source of information; skill; Social Studies; literature review; Latin America.



#### Resumo:

Neste artigo, pretende-se atingir dois objetivos inter-relacionados. Primeiro, conhecer o que é publicado sobre fontes primárias no ensino de história na América de língua espanhola e na Espanha e, com base nesses dados, levantar alguns desafios para o ensino de história como disciplina de conhecimento e ensino. Para isso, examinou-se um corpus de trabalhos coletados com a ferramenta *Publish or Perish* e, a partir de sua observação, foi descrita a produção dessas publicações. Descobriu-se que as preocupações acadêmicas sobre a questão das fontes em ambos os lados do Atlântico são diferentes e estão ligadas à trajetória do campo disciplinar. A partir daí, realizou-se uma reflexão sobre o papel das fontes na construção do conhecimento histórico promovido nas escolas, o papel do professor nessa construção e os cuidados éticos a serem considerados.

**Palavras-chave:** ensino de história; fonte de informação; competência; Estudos Sociais; estudo bibliográfico; América Latina.

## Introducción<sup>3</sup>

Como campo de investigación científica, la didáctica de la historia tiene una tradición de más de 40 años en los que se ha configurado como ámbito de conocimiento, ha aglutinado conceptos afines, concatenados y complementarios y ha articulado tradiciones epistemológicas diferenciadas. Para delimitar el objeto de su praxis, se han gestado nociones como la de «cultura histórica» en el mundo germano, que entiende que el objeto de análisis es el cómo las personas se relacionan con el pasado (Grever & Adriaansen, 2017), o la de «educación histórica» en la tradición anglosajona, que incluye las distintas aristas y conceptos vinculados con el acto de educar o enseñar contenidos históricos (Metzger y Harris, 2018). Así, estos conceptos, cada uno con sus énfasis, han enmarcado los sentidos de la enseñanza de la historia como ámbito de investigación, de formación inicial docente y escolar, permitiendo debates entre ellas e impactando en diversas regiones del globo. La tradición anglosajona ha sido la más influyente en la América hispanohablante (Plá y Pagès, 2014) y, entre sus referentes, Peter Seixas uno de los más renombrados.

Sin embargo, como bien señalan textos sobre el estado de la investigación en didáctica de las ciencias sociales —tanto las más antiguas de los 2000, como las más recientes— (Gómez-Carrasco *et al.*, 2019; Plá y Pagès, 2014), aunque la cantidad de datos surgidos de investigaciones es ingente, el debate teórico es aún una tarea pendiente en este campo de investigación en el mundo hispanohablante. Una situación distinta es la que se origina en el Norte Global angloparlante, donde una larga trayectoria de investigaciones y debates han generado marcos teóricos y conceptuales vastos y útiles al desarrollo de la disciplina (Metzger y Harris, 2018).

Ante esta consolidación del campo como ámbito de investigación, el presente texto busca contribuir a los debates de corte más teórico sobre

---

3 Texto vinculado a los proyectos 2022PMD-UB/020, «El archivo viene al aula. Construyendo archivos históricos escolares para el trabajo de competencias en el futuro profesorado», reconocido y financiado por el programa RIMDA de la Universidad de Barcelona. Responsable: Isidora Sáez Rosenkranz; y a la sublínea 2 «Alternativas decoloniales para la educación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Humanidades», del Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR).

la praxis de la didáctica de la historia, ejemplificado en el caso concreto del trabajo con fuentes primarias. Se parte de la pregunta ¿cómo se han articulado las influencias de la didáctica hacia los intereses de investigación en la Iberoamérica castellanohablante?, ¿sobre qué temáticas se han desarrollado esas investigaciones?, para discutir los caminos que ha seguido la investigación sobre la enseñanza de la historia y, desde ahí, pensar ciertos desafíos y reflexiones en la investigación y la enseñanza, especialmente para la cultura hispanohablante —España y América Latina—.

Pero, en este punto es importante destacar que el trabajo con fuentes primarias se encuentra, de una u otra manera, en la base de cualquiera de las tradiciones académicas y universitarias de la enseñanza de la historia, así como también sobre ellas se sustentan los conceptos o aprendizajes definidos al alero de la educación histórica y de la cultura histórica y, en definitiva, constituyen el sustrato desde donde se construye el conocimiento histórico. De esta manera, el trabajo con fuentes primarias se localiza en el núcleo del desarrollo del «pensamiento histórico», asumido aquí como la principal capacidad que debe promoverse desde la enseñanza de la historia al definir el conjunto de habilidades de pensamiento y metodológicas fruto de la enseñanza de la historia; operan como base para la generación de la «narrativa histórica», entendida como la materialización visible de aquellas habilidades trabajadas en la Historia, y también es la fuente de la generación de «significación histórica» (Seixas, 2017b) o valor histórico que adquieren los procesos del pasado y presente en las personas, fruto del aprendizaje de la historia.

Por la importancia que reviste el trabajo con fuentes primarias, consideramos oportuno explorar las características que tiene su inclusión en los trabajos académicos originados en la América hispanohablante y en España, con tal de conocer su trayectoria, plantear desafíos y aportar reflexiones para la disciplina. En este sentido, se establece una distancia de aquellos trabajos científicos que buscan generar conocimiento básico —ej. revisiones sistemáticas o estudios bibliométricos—, para decantarse por un texto en el que los datos aportados permitan reflexionar sobre esta disciplina, empleando como inspiración al homenajeado en este monográfico, Peter Seixas, y uno de sus seis aprendizajes: la dimensión ética.

En este marco metodológico-conceptual las contribuciones de Seixas desde Canadá —y como crisol de las tradiciones germana, británica y estadounidense (Seixas, 2017a)— han sido y siguen siendo un referente imperativo en el área, especialmente a partir de su síntesis publicada junto a Tom Morton en 2013. En aquel texto ellos estructuraron seis grandes conceptos —*historical significance; evidence; continuity and change; cause and consequence; historical perspectives; ethical dimension*— que han estructurado la enseñanza de la historia. La idea de *pensamiento histórico* como resultado del aprendizaje de aquellos seis conceptos ha sido actualmente una de las metas hacia las cuales se ha dirigido este ámbito de conocimiento al considerar a Seixas como uno de sus principales referentes. Este impacto se ha visto materializado en la didáctica como campo disciplinar, en la formación inicial docente, e incluso en la influencia de políticas públicas que han delineado la enseñanza de la historia en países como Canadá o Chile.

Más allá de incidir en qué consisten los aprendizajes propuestos por la enseñanza de la historia, interesa destacar una cuestión común y compartida en las distintas tradiciones: su vinculación estrecha con la investigación histórica. Esta la podemos encontrar desde dos enfoques: el primero, cuando es considerada como referente para los contenidos a trabajar y metodologías a emplear en el aula (Prats, 2001; 2016), y el segundo, cuando se la concibe como parte de la historia pública o como agente en los usos públicos de la Historia (Seixas, 2017b). Cualquiera sea la noción que relacione la Historia y la enseñanza de la historia, dos críticas subyacen. Por una parte, la didáctica suscribe al cuestionamiento que se hace de la disciplina histórica cuando se señala su escaso impacto en la sociedad y la ciudadanía (Gruzinski, 2018), cuestión que ha sido una preocupación frecuente entre los historiadores e historiadoras. Por otra parte, se unifica la voz crítica hacia las maneras tradicionales de enseñar historia, que intentan superar la reiteración de relatos creados por el libro de texto o transmitidos por el profesor o profesora y aprendidos de memoria, para poner al centro al estudiantado quienes, mediante la experimentación con fuentes primarias, deben aprender no solo historia, sino cómo trabajan los historiadores/as. En esta doble crítica, la Historia que se conoce en la escuela y el cómo ésta se conoce son

puntos relevantes, siendo el trabajo con fuentes primarias en el aula uno de sus rasgos fundamentales.

Pero, ya sea en investigaciones históricas o en investigaciones para la enseñanza de la historia, al emplear fuentes primarias convergen decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas que deben ser tomadas. Estas responden a intereses de quien se encuentra detrás de la selección —profesorado o historiadores/as—, cuestión que ha sido ampliamente comentada y reflexionada desde la disciplina histórica —ver por ejemplo los textos de Carr (1987), Duby (1994) y Hobsbawm (1998)—. Estas decisiones implican responder a preguntas como ¿de quién es la historia que vamos a contar/trabajar?, ¿quiénes son los sujetos protagonistas de esa historia?, ¿qué procedimientos emplearemos para conocer esas historias detrás de esas fuentes primarias?, ¿cómo esas historias convergen con otras?, entre otras cuestiones.

Cuando el profesorado se plantea estas preguntas, más o menos conscientemente, se le sitúa en un lugar de constructor de narrativas históricas, en la base, de forma semejante a cómo hacen los historiadores/as. Es por ello por lo que, al igual que los historiadores/as son conscientes de las decisiones metodológicas tomadas al escoger una determinada fuente y trabajarla, consideramos que es fundamental que el profesorado también lo sea, para que la historia enseñada en el aula sea construida desde la ética y la responsabilidad. El cuestionamiento sobre la historia que se enseña y cómo ésta se construye es uno de los pilares del aprendizaje propuesto por perspectivas contemporáneas. En la propuesta de Peter Seixas y Tom Morton (2013) se denomina «dimensión ética», e implica que el profesorado promueva actividades que favorezcan hacer explícitas las decisiones al escribir la historia, evitar leer con los ojos del presente eventos del pasado y reconocer las limitadas proyecciones al presente que podemos hacer de cuestiones sucedidas en otros tiempos, entre otras cuestiones. Aquí es fundamental que, para que la dimensión ética sea efectivamente trabajada en el aula, es necesario que el profesorado la tenga desarrollada. Pero, asimismo, este ejercicio no solo debe producirse en el aula, sino que en una disciplina que se caracteriza por ser una praxis, como la didáctica, es necesario que se realice también desde la investigación. ¿Qué se investiga?, ¿qué intereses hay en la investigación?, ¿qué referentes se emplean?, ¿cómo ha evolucionado la

investigación a lo largo del tiempo? Son preguntas necesarias que cada vez con más frecuencia se intentan responder desde nuestra área. En este sentido, y atendiendo a que la base de la didáctica contemporánea es el trabajo con fuentes primarias y secundarias, esperamos contribuir a esta dimensión ética disciplinar desde la reflexión surgida de los datos. Así, el presente trabajo se centra en el uso de las fuentes primarias para la enseñanza de la historia y, desde aquí, interesa pensar, conjuntamente con el lector y la lectora, los desafíos que se observan en los trabajos que abordan el tema de las fuentes primarias en la enseñanza de la historia, desde una descripción bibliográfica amplia y no exclusivamente desde el conocimiento científicamente estandarizado surgido de la industria editorial.

Para ello, primeramente, fue necesario que articular una descripción general de los trabajos que exploran las fuentes primarias en la enseñanza de la historia, con el objeto de tener una perspectiva global desde donde iniciar la discusión. Para ello, se empleó la herramienta *Publish or Perish*, la que fue configurada para efectuar la búsqueda en la base de datos de Google Académico. Se tomó esta decisión debido a que el interés era tener una panorámica general, amplia y compleja sobre fuentes primarias en la enseñanza de la historia, desde donde efectuar la reflexión posterior. La diversidad de los trabajos recogidos en Google Académico ofrecía resultados más vastos que lo publicado exclusivamente en base de datos indizadas y de impacto. Así, se logró incluir en la búsqueda artículos de revistas académicas que no forman parte de la industria editorial científica, documentos de trabajo localizados en repositorios institucionales, actas de congresos, entre otros documentos académicos. Además, gracias a emplear una base de datos más vasta —y no exclusivamente Wos o Scopus—, fue posible rastrear textos de temporalidades más antiguas para tener una visión más amplia sobre la temática y así complejizar la descripción para su posterior reflexión. Concretamente, en *Publish or Perish* se efectuó una búsqueda en español y se delimitó con los siguientes parámetros: primero, en el título debía aparecer la palabra «fuentes»; segundo, entre las palabras clave debían estar «educación», «enseñanza» o «Historia».

Con estos criterios, se obtuvo un total de 898 textos que luego se cribaron de forma manual siguiendo dos criterios. Primero, solo se seleccionaron aquellos trabajos que fueran pertinentes a la enseñanza de

la historia, es decir, debían abordar la enseñanza de la Historia como disciplina o la enseñanza de temas históricos. Luego, se debía tener acceso al texto completo o al resumen, en su defecto. Gracias a este procedimiento, la base de datos quedó conformada finalmente por 169 trabajos.

Para procesar y organizar la información hubo que valerse de los datos que ya arroja la herramienta —fecha, autor, título y enlace de acceso al documento—, a lo cual se añadió una clasificación con tres tipologías paralelas. Primeramente, la modalidad de trabajo, que corresponde a la tipología de documento. Aquí se distinguieron, por una parte, los artículos o capítulos de libro —n=112— como formatos habituales de comunicación científica de resultados; las tesis de maestría/trabajo de fin de máster (TFM) —n=24—; informes de prácticas profesionales —n=2—, que en algún territorio se publican en repositorios institucionales; las tesis doctorales —n=5— y las tesis de licenciatura o grado/trabajo de fin de grado (TFG) —n=26—, cuando fueran tutorizados por un mentor y conducentes a la obtención del primer nivel universitario. En estos trabajos también se incluyen las tesis de especialización que corresponden a la obtención de menciones específicas en grados o licenciaturas de educación.

Asimismo, se identificó el lugar del que se habla en el estudio. Si este dato no estaba disponible, se consignó la ubicación de la universidad cuando se tuviese dudas de la procedencia del estudio o cuando fuesen textos genéricos, que no especificaran la población del estudio. Aquí se distinguieron los países latinoamericanos y España.

Finalmente, se recogió el tema del trabajo publicado. Cuando se deducía del título, se clasificó el tema principal del estudio de acuerdo con el énfasis discursivo del mismo. En caso de no estar claramente identificable, correspondió leer su contenido. Aquí se distinguieron trabajos de carácter generalista, en los casos de textos teóricos o argumentaciones sobre la importancia de trabajar con fuentes primarias en la enseñanza de la historia, versus textos metodológicos, que enfatizaron en alguna dimensión o procedimientos del método científico o que incluían propuestas metodológicas para el tratamiento de las fuentes primarias sin incidir en conceptos metodológicos de la didáctica de la historia —como, por ejemplo, el pensamiento histórico—. Del mismo modo, se identificaron textos que hablaban del desarrollo de habilidades,

como aquellas vinculadas con la lectura de fuentes primarias o el desarrollo del pensamiento crítico, entre otras; trabajos dirigidos a la promoción del pensamiento histórico o trabajos que abordaran principalmente temas de la historia, también identificados. Por último, se distinguieron los análisis documentales, entre los cuales se sitúan estudios sobre libros de texto, currículum u otros materiales didácticos.

Dado que en este texto interesa dar cuenta de una mirada general, para procesar los datos, se utilizó la estadística descriptiva por medio de tablas dinámicas de Excel, que permitió identificar frecuencias, proporciones, tendencias temporales, etc. Además, para observar ciertas tendencias sugeridas por los datos, se exploraron con detalle apartados completos de los artículos, recogidos de forma cualitativa.

## **Las publicaciones sobre fuentes primarias en la enseñanza de la historia**

Una primera cuestión que emerge desde el corpus de los trabajos estudiados es que existe una coincidencia temporal entre la producción de trabajos ligados a las fuentes primarias y la publicación, en 2013, de uno de los textos más citados sobre la didáctica de la historia: el icónico libro de Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. El año 2014 es un punto de inflexión en la producción de estudios que trabajan fuentes primarias. A partir de aquella fecha se concentra el 78,11% de todos los textos identificados, coincidiendo con la tendencia general mostrada para la didáctica de las ciencias sociales como campo de investigación (Gómez-Carrasco *et al.*, 2019). Sin embargo, a nivel general, fueron los años 2019 y 2020 los más prolíficos, pues concentran casi el 30% de la producción de todo el periodo en el que se localizaron trabajos que abordaran fuentes primarias para la enseñanza de la historia —1989-2023—.

De estos datos se puede deducir que la preocupación por estudiar o publicar textos que enfatizan en el tema de las fuentes primarias en el aprendizaje de la historia es una cuestión bastante reciente, aun cuando la temática tiene una existencia casi tan larga como la propia disciplina didáctica, especialmente en Europa —el texto más antiguo localizado es de 1989—. De hecho, al observar con mayor detenimiento

la procedencia de dichas publicaciones, vemos que España concentra una cantidad muy superior de trabajos, un 57%, respecto a todos los países latinoamericanos, que conjuntamente llegan al 42,6%. Estos resultados no son una sorpresa si se considera que Sebastián Plá, ya en 2014, advertía lo incipiente que era el campo de la enseñanza de la historia en América Latina, y mostraba la desigual producción al comparar la trayectoria investigadora de los distintos países latinoamericanos. Esta tendencia detectada por Plá se reiteró un lustro después cuando [Gómez-Carrasco et al. \(2019\)](#) estudiaron la producción de investigaciones de la enseñanza de la historia en revistas de impacto, volviendo a mostrar lo reducido de la producción académica latinoamericana si se comparaba con la española. En este sentido, podríamos entender que la preocupación por el tema de las fuentes primarias desde la enseñanza de la historia tiene relación con la trayectoria del área en cada territorio. De hecho, los conceptos propios de la didáctica de la historia para trabajar con fuentes primarias en educación obligatoria y la presencia de referentes teóricos del área aparecen en los trabajos latinoamericanos cuando existen investigadores e investigadoras con larga trayectoria. En los trabajos más alejados en el tiempo, se encuentran referentes de ámbitos afines como la historia o la pedagogía crítica, y no exactamente de la didáctica de la historia.

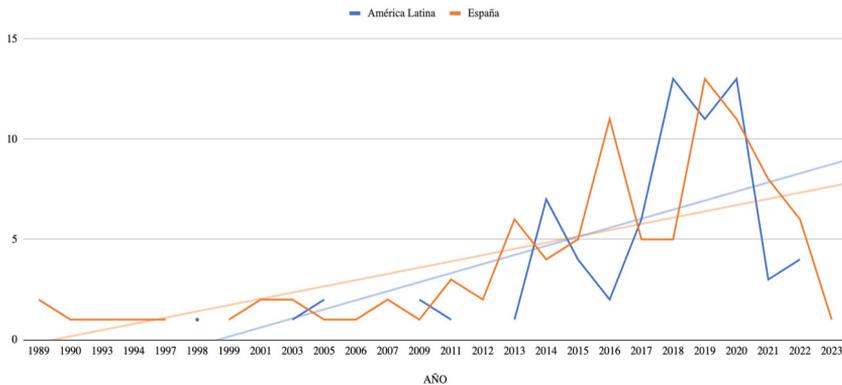
A lo anterior conviene añadir que el corpus identificado muestra también que, entre los distintos países de América Latina, la producción de trabajos que se vinculan con fuentes primarias es desigual, ya que no cubren la totalidad de países de habla hispana. En el presente corpus solo se cuenta con estudios de Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú y Venezuela; siendo Perú, con un 13,02% de trabajos, Colombia y México —con un 6,51% cada uno— y Cuba y Argentina —5,33% cada uno— los que concentran la mayor producción de trabajos identificados. En proporción testimonial aparecen trabajos que se producen en Chile, que llegan al 2,96%; Ecuador, con un 2,37%, o Venezuela, que apenas tiene el 0,59% de trabajos. Y es llamativa la ausencia de textos identificados de Bolivia y América Central.

Al observar cómo se distribuyen los documentos localizados (Figura 1), vemos que en América Latina se ha mantenido estable en los últimos diez años, pero ha sido recientemente —2018-2020— cuando se

intensifica la producción de estos trabajos. En el caso de España, también se observa que recientemente —en 2016, 2019 y 2020— se produjo una mayor cantidad de trabajos sobre la temática, pero en un marco sostenido de publicaciones de más de 20 años. En ambos casos, fue el año 2015 el punto en el que se produjo una inflexión en la disponibilidad de textos sobre la temática; año que, además, coincide con un auge en las publicaciones del área de la educación histórica (Gómez-Carrasco *et al.*, 2019).

### Figura 1

*Frecuencia y tendencia en las publicaciones por años producidas en América Latina y en España (1989-2023)*



*Nota:* Elaboración propia, 2023.

De la observación del gráfico anterior se deduce que la preocupación por las fuentes primarias, como aspecto particular en la enseñanza de la historia, tiene una trayectoria considerable pero dispar en el campo de la didáctica de la historia. Al indagar en los referentes teóricos empleados en los textos recogidos, encontramos que, tanto en España como en América Latina, no es hasta el año 2014 que comienzan a tener una fuerte presencia autores y autoras del área de la didáctica de la historia. Previamente, una parte importante de estos autores/as de referencia proviene de la historiografía, de la pedagogía o de la docencia universitaria. No debemos olvidar que la preocupación por la historia enseñada ha constituido un área de interés de historiadores/as, como parte de la dimensión pública de la historia.

En etapas tempranas, los referentes específicos más recurridos son los españoles, principalmente Trepát y Prats inicialmente, seguidos por Miralles, López Facal y otros en años posteriores. Y, en 2014, coincidiendo con la publicación de uno de los textos más importantes en la enseñanza de la historia, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, comienzan a aparecer como referentes autores/as angloamericanos como Seixas, Barton o Peck.

A partir de estos datos, podemos establecer dos cuestiones. En primer lugar, se observan dos grandes periodos en la producción de trabajos vinculados con el uso de fuentes primarias para el aprendizaje de la historia. Un primer periodo, que podríamos llamar «de formación», con una producción modesta de trabajos que encontraba sus referentes en la Historia y la Pedagogía y en algunos autores/as españoles de la didáctica de la historia. El segundo periodo, de mayor producción, coincide con la presencia de autores/as angloamericanos entre la literatura citada. Allí, se pone en diálogo la didáctica de la historia de España, de América Latina y de América anglosajona.

En segundo lugar, se comprueba que la producción de trabajos que indagan cuestiones asociadas a las fuentes primarias en la enseñanza de la historia está alineada con la producción general de investigaciones del área, manteniendo las tendencias del campo en general. De hecho, América Latina, al encontrarse en un camino de consolidación, se encuentra en una posición privilegiada para elaborar un corpus teórico propio que potencie la visibilización de experiencias desde distintos puntos del globo, desde diálogos Sur-Sur o por sus recientes procesos de configuración democrática (Plá y Pagès, 2014), y aportar a reflexiones contemporáneas sobre la disciplina en contextos postransicionales.

### **¿Qué se trabaja sobre fuentes primarias en América Latina?**

En el total de los trabajos identificados que abordan fuentes primarias para la enseñanza de la historia, predominan los artículos y capítulos de libros que constituyen el 66,6% de los trabajos del corpus, como es esperable en un campo de conocimiento construido al alero de la tradición científica (San Fabián Maroto, 2020). Esta mayoritaria presencia de textos en formato habitual de los campos de investigación es indicativa de su trayectoria. Pero cabe hacer notar que en los registros generados

desde América Latina también tienen un peso significativo otras fuentes de generación de conocimiento disciplinar, habitualmente poco consideradas, como los trabajos de fin de estudio —37,5%— dirigidos por el profesorado universitario, que incluyen tesis de grado —25%— o tesis de maestría —12,5%—, y casi comparten el protagonismo con los artículos y capítulos de libro —54,17%—. De aquí se desprende que parte de los intereses académicos de la formación inicial docente y de profundización en la enseñanza de la historia se sitúan alrededor de las fuentes primarias. Esto significaría que en universidades latinoamericanas existen tanto investigadores/as con capacidad de dirigir trabajos de este tipo, que tienen interés y conocimiento en estas cuestiones, como estudiantes interesados en conocerlos y trabajarlos. De esta manera, al menos a nivel de diseminación pública de trabajos mediante internet, América Latina tiene una producción que incide en diversas tipologías de trabajos académicos, y no exclusivamente la publicación en capítulos de libro y artículos científicos, lo que denota el interés por la temática.

El caso de España presenta otras particularidades. Tres cuartas partes de la producción localizada, concretamente un 75,26%, corresponde a artículos y capítulos de libro, lo cual muestra el grado de formalización del conocimiento disponible generado desde dichos espacios académicos y que, probablemente, estén alineados con las políticas competitivas de la academia peninsular (San Fabián Maroto, 2020). Los trabajos de fin de grado o de fin de máster tienen una presencia bastante menor—8,25% y 14,43% respectivamente— que los artículos o capítulos de libro. Estos datos estarían en concordancia con la comunidad de investigadores/as más amplia y de mayor trayectoria, que probablemente favorece una priorización de publicaciones habitualmente aceptadas en los procesos de evaluación académica. Las tesis doctorales, que constituyen semilleros de ámbitos de investigación, se alinean con las tendencias observadas tanto en la temporalidad como en el lugar desde donde se investiga, ya que de las cinco tesis localizadas, tres provienen de América Latina y dos desde España (cuatro de ellas, defendidas a partir de 2015). La primera que se localizó fue defendida en 1994 y estuvo dirigida por Joaquín Prats.

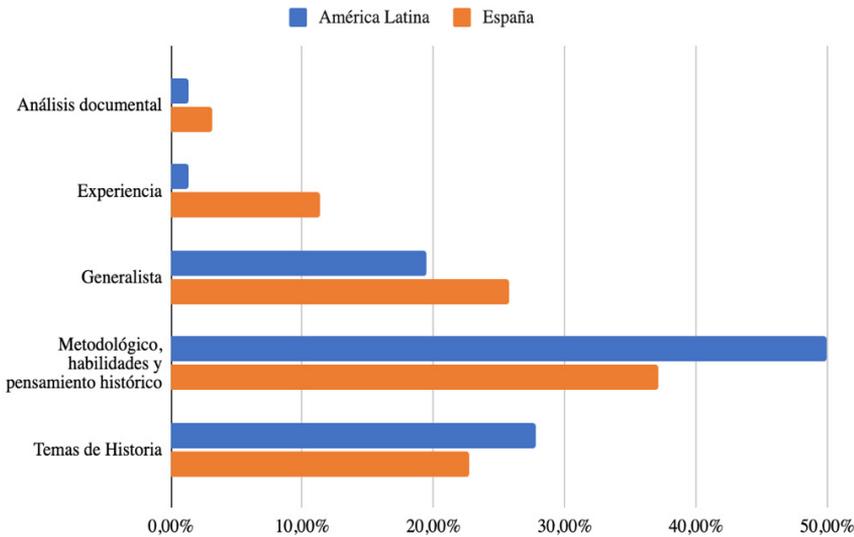
Más allá de estos rasgos particulares, es un aspecto a destacar que el tema de las fuentes primarias en la enseñanza de la historia parece

ser una cuestión de interés para investigadores/as y profesores/as universitarios, para profesorado en formación o en especialización y para estudiantes.

La Figura 2 muestra el detalle de las temáticas que se abordan en los estudios localizados.

## Figura 2

*Porcentaje comparado de tipos de estudio según el lugar desde donde se origina el corpus*



*Nota:* Elaboración propia, 2023.

De la observación de la Figura 2 se pueden deducir algunas características del estado de los trabajos académicos sobre fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Primeramente, vemos que existen distintos énfasis y aproximaciones a las fuentes primarias en el corpus estudiado. Aquí observamos, por ejemplo, el análisis de los recursos en sí mismos —análisis documental—, la descripción de experiencias de trabajos con fuentes entre el alumnado —experiencias—, propuestas generales —generalista— y de carácter más teórico o como medio para desarrollar habilidades o destrezas, además de propuestas para trabajar

temáticas históricas. En este sentido, no todos los trabajos publicados corresponden a investigaciones y, en esta diversidad, se da cuenta de que los intereses producidos en este campo son relativamente más equilibrados en España que en el corpus originado en América Latina, donde se observan importantes distancias según los contenidos de los textos.

Así, en segundo lugar, puede afirmarse que existen algunas tendencias donde la proporción de trabajos es mayor en un territorio u otro. Por sobre todas las modalidades de trabajos, destacan los que están dirigidos a cuestiones procedimentales —metodológicas, habilidades o de desarrollo del pensamiento histórico—. Este marcado énfasis sugiere una estrecha relación entre el uso de fuentes primarias y la aproximación metodológica a la historia, en lugar de la puramente narrativa (Seixas y Morton, 2013; Prats, 2001). El interés principal de los trabajos identificados ha sido el desarrollo de habilidades y procedimientos —18 de 26 estudios procedentes de América Latina y 25 de 36 de España— que, conjuntamente y de forma sistemática, favorecen el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas, 2017a). De hecho, la presencia explícita de este concepto en algunos de estos trabajos —6 de 26 en trabajos originados en América Latina y 11 de 36 en España— denota el impacto que ha tenido hacia el sur la propuesta metodológica norteamericana, que ha pasado a ser mucho mayor en los trabajos españoles producidos desde 2014. Entre las referencias citadas por estos trabajos, aparecen cada vez con más frecuencia investigadores/as norteamericanos como Seixas, Wineburg, Barton o Levstik, aunque el predominio teórico lo siguen teniendo autorías peninsulares.

La cuestión metodológica, de habilidades y de pensamiento histórico (figura 2) aparece en el corpus más abordada en la producción de textos originados en América Latina que en España. Al oeste del Atlántico alcanza la mitad de las publicaciones dedicadas a las fuentes primarias para la enseñanza de la historia. De estas publicaciones, concretamente las relativas al desarrollo de las habilidades y textos de carácter metodológico son las más abundantes —83,3 %—, y la gran mayoría de ellas corresponde a trabajos de fin de estudios —52,7 %—, mientras que los artículos o capítulos de libro sobre habilidades o aspectos metodológicos tienen una presencia menor —22,22 %—. Pero, en trabajos que abordan el pensamiento histórico, las modalidades de trabajo habituales

en el conocimiento científico, como los artículos o capítulos de libro, tienen una proporción más alta —8,33 %— que los trabajos de fin de estudio —2,78 %—. De esta manera, se sostiene que cuestiones metodológicas son de interés de personas en etapas formativas, mientras que conceptos analíticos más complejos son abordados por investigadores/as con una trayectoria más amplia.

La observación detallada de los referentes empleados en los textos originados en América Latina sugiere, a su vez, la fuerte influencia de las perspectivas que ponen el énfasis la adquisición de destrezas metodológicas o estructuración de rutinas de pensamiento —principalmente los de la tradición peninsular—. La mayoría de los referentes citados explícitamente en los trabajos analizados son autores/as españoles, sugiriendo una relación en las tradiciones investigadoras de ambos costados del Atlántico. Una excepción es el caso cubano, donde predominan autores/as cubanos como referentes teóricos. También, como ya habían advertido [Pla y Pagés \(2014\)](#), en el corpus se observa que no es muy frecuente emplear autores/as de América Latina para fundamentar teóricamente los trabajos. Autores/as de la tradición angloamericana o británica aparecen citados en estudios recientes, desde 2015, en formato de artículos o capítulos de libro y vinculados al pensamiento histórico, coincidiendo con la consolidación de las investigaciones en didáctica de la historia ([Gómez-Carrasco et al., 2019](#)).

En tercer lugar, sale a relucir que en América Latina existe una producción académica mayor que aborda temas de Historia a través de fuentes primarias, las cuales también se emplean para trabajos vinculados con el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico o de investigación histórica. Los temas históricos que aparecen en los estudios con mayor frecuencia son los de historia local o de historia de la localidad, con 6 de 20 textos, trabajos sobre historia reciente, con 5 de 20, y temas asociados a pueblos originarios, con 4 de 20. De forma residual se localizan textos que plantearan el uso de fuentes primarias para el tratamiento de temáticas habituales como la conquista, colonia o historia nacional. Esta tendencia sugiere que el uso de fuentes primarias parece ser una alternativa para el abordaje educativo de historias próximas y/o no formalizadas.

Una tendencia homóloga se ha observado en los estudios provenientes de España. Allí también se localizaron trabajos que abordan las fuentes primarias para acercarse a temas de historia reciente (en el caso de 11 de 22 textos) o de historia local (5 de 22). De esta constatación se deduce que las fuentes primarias se consideran útiles para el conocimiento del medio próximo —a nivel temporal o espacial— más que el lejano, mostrando que el trabajo con evidencias puede ser una alternativa para abordar procesos sensibles y conflictivos.

Finalmente, del corpus se extrae que las experiencias de trabajo con fuentes primarias o análisis documentales son residuales en los textos originados en América Latina y más significativos en los originados en España. También, textos de carácter teórico o generalista tienen una mayor presencia en los datos cuando provienen del este del Atlántico. Estas modalidades están directamente vinculadas a la investigación y al desarrollo académico de las disciplinas y, en el corpus aquí utilizado, las publicadas en los formatos científicos habituales, como artículos y capítulos de libro, alcanzan el 66,6%. Con ello, este tipo de trabajos se alinearía con las modalidades aceptadas para la producción científica actual ([San Fabián Maroto, 2020](#)).

## **Reflexión desde los resultados**

En el presente trabajo, se ha querido proponer una reflexión en torno a estos datos obtenidos, los cuales puedan ofrecer una discusión enmarcada en el ámbito de la didáctica de la historia en general, pero enfatizando en el potencial de las contribuciones latinoamericanas en particular. En este sentido, se destaca principalmente un punto para organizar la reflexión: la tendencia en la didáctica de la historia hacia investigaciones de cuestiones procedimentales, como las metodológicas o el desarrollo de habilidades, para el uso de fuentes primarias.

Esto pone de relevancia una cuestión que se planteó previamente: la imprescindible consciencia que debe tener el profesorado sobre la narrativa que subyace a la selección de las fuentes primarias que emplea, así como de las pautas de trabajo que ofrece a su alumnado, ya que nunca son vestigios neutros. En este punto se sitúa el interés por destacar

la dimensión ética como un elemento central y primordial en el trabajo con fuentes.

Desde las corrientes críticas existe un fuerte cuestionamiento del hacer histórico en el plano epistemológico, en tanto conocimiento sesgado y occidental (Ramallo, 2017). Esto implica que, para la didáctica de la historia, explicar al estudiante el proceso de construcción de esta ciencia a través del uso de fuentes primarias no es suficiente, puesto que su propia configuración presenta sesgos que deben ser cuestionados (Ramallo, 2017). Al mismo tiempo, conlleva que la didáctica de la historia debe poner en debate los distintos planos competenciales: saber, saber hacer y saber ser. De esta manera sería posible generar en el aula una articulación de pensamiento crítico, que les permita, tanto a docentes como a estudiantes, detectar aquellos sesgos que favorezcan una de-construcción de la Historia (Derrida, 1986).

De hecho, la ética en la enseñanza de la historia presenta aspectos que no son simplemente actitudinales, sino que configuran construcciones del contenido que se reflejan en el modo en el que nuestra sociedad genera estructuras mentales. Visualizar, evidenciar y entender las implicaciones éticas que tiene la narración y construcción de la historia es parte consustancial del área. De este modo, desde una lectura crítica a la enseñanza de la historia y desde aproximaciones latinoamericanas subalternas, la dimensión ética propuesta por Seixas y Morton (2013) podría ser abordada más allá del carácter procedimental que el uso de fuentes adquiere en el aula. Los estudiantes y el profesorado no solo deben trabajar con ellas, sino cuestionar las implicaciones éticas que hay detrás de su elección, construcción, interpretación y difusión. Sin embargo, en la producción académica observada, el nivel ético propuesto por Peter Seixas y Tom Morton (2013) pasa algo desapercibido o, al menos, induce a plantearse algunas cuestiones al respecto.

En el primer punto dedicado a la dimensión ética del trabajo de Seixas y Morton (2013) se cuestiona si los historiadores/as hacen implícitos o explícitos los juicios éticos en sus narrativas, aspecto en el que también han incidido visiones críticas sobre la enseñanza de la historia. Como bien señalan los estudios críticos sobre historiografía, la Historia científica es una disciplina moderna y colonial, en la que el pasado instaló maneras de entender el mundo que siguen vivas en el presente. En este

sentido, el lugar de la dimensión ética de la propuesta de Seixas y Morton, que remite a la construcción de la Historia, queda relegado al último capítulo. Quizá sería necesario poner este capítulo al frente, para que el lector/a lo tome de manera indirecta como núcleo central de su obra, y no como un paso más dentro de la promoción del pensamiento histórico.

En relación con la elección de temáticas y períodos escogidos para trabajar con fuentes primarias en la enseñanza de la historia, se advierte una tendencia hacia temas vinculados con la historia reciente —por ejemplo: memoria histórica, guerra civil española, dictaduras— o temas que no están tan estructurados, como lo son la historia de la localidad, de la familia o de la escuela. Esos temas serían más propensos a exponerse en aula desde el uso de fuentes primarias, en parte por no tener un discurso histórico consensuado ni formalizado en los libros de texto. Sin embargo, parece que, de algún modo, esto implica decisiones más de carácter funcional y práctico, que no promueven el cuestionamiento de otros temas de historia nacional a través de fuentes; o las fuentes primarias sugeridas están ya tan institucionalizadas en el discurso histórico escolar, que la dimensión ética solo podría llegar a promover un cuestionamiento de actitudes sociales, y no de la construcción histórica de la que forman parte. Este aspecto es una cuestión por develar, pero, de ser así, es claro que el uso de fuentes aparece vinculado a la dificultad que muestra el profesorado en la enseñanza de la historia reciente (Díez Guitérrez, 2020).

L. T. Smith (2016) expone en su obra una fuerte crítica a la supuesta neutralidad de la investigación, proponiendo al lector/a cuestionar el discurso totalizante, el supuesto de historia universal y unos conceptos de cronología incompatibles con otras epistemologías que tienen su sustento en los constructos sociales, culturales y mentales de la modernidad. En relación con esta propuesta de Smith (2016), las lógicas de la cronología curricular y el concepto de historia universal que se trabaja en las escuelas está en línea con la concepción de *historia moderna*. Teniendo esto en cuenta, el trabajo con fuentes primarias estaría dentro de una estructura de planificación de aula y enmarcada por las políticas curriculares institucionales que no permiten la vinculación con una deconstrucción de la Historia.

Así, una didáctica de la historia desde América Latina y basada en las fuentes primarias debería posicionarse ante la construcción de la disciplina histórica. Esto supone abordar estas cuestiones en las aulas, donde el mero proceso instrumental de la lectura de fuentes primarias no es suficiente. Se debe preguntar cómo se han construido estos conceptos en base a una imposición de valores científicos propios de la modernidad. Pero, conjuntamente, es necesario que el uso de fuentes primarias interpele directamente al presente —nuestro presente—, y conecte con él de una manera radical. Nos deben permitir cuestionar, no solo la injusticia que se vivió, si no la que aún pervive. El ejemplo que dan Seixas y Morton en el libro *The Big Six Historical Thinking Concepts* sobre el esclavismo es interesante en este sentido. Se juzga el esclavismo, pero en clave de censura del pasado. ¿Qué ocurre con todo lo que se creó a partir del esclavismo y que realmente sigue vivo? Seixas habla de *continuum*, pero hay un salto de ideas al hablar de esclavismo desde el pasado a aspectos actuales como el racismo, la discriminación, y, de manera particular en el espacio escolar, el *bullying*. Pese a que hay una relación entre el esclavismo y las actuales actitudes de racismo y discriminación, se corre el riesgo de que en el tratamiento de un tema histórico con implicaciones culturales, sociales, económicas y políticas solo se aprecien las actitudes sociales. El esclavismo ha dejado un legado que aún pervive en la cultura material, en la política y en la economía, que son susceptibles de estudiarse desde la educación histórica y empleando fuentes contemporáneas para ponerlas en relación con el presente. Pero se debe procurar promover un trabajo en aula que permita interpelar al pasado desde un juicio a los sistemas y estructuras, y no solo desde un ámbito actitudinal, en el que solamente se juzgue a las personas del pasado. Es por ello por lo que hemos podido observar que el uso de fuentes se emplea más para temas de historia reciente o los ejemplos a los que aludíamos antes, como la historia de la localidad. Cuestionar temáticas tan complejas como el esclavismo implica el cuestionamiento de la propia construcción de la historia, que además en la cultura escolar contiene discursos muy consolidados en el tiempo.

La cuestión ética, en la práctica, debe encabezar la secuencia del pensamiento histórico, especialmente en el trabajo previo que realiza el profesorado. De esta manera, gracias a la consciencia sobre la dimensión

ética del conocimiento histórico, sería posible limitar el hecho de que el estudio de la historia se remita a lo políticamente correcto y a la articulación de declaraciones de buenas intenciones, que ya hemos visto en el tratamiento de temas especialmente sensibles —por ejemplo, en el caso de la memoria histórica (Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022)—. Con estas precauciones, el docente puede articular secuencias didácticas con su alumnado que vayan más allá de la relación causa-consecuencia para plantear una secuencia diacrónica que comience en el presente, busque las causas en el pasado, y a través de estas explique el presente y permita una proyección en el tiempo a futuro.

## Conclusiones

En este texto se han descrito los trabajos disponibles sobre fuentes primarias en la enseñanza de la historia en el ámbito hispanohablante. Se observa que, a pesar de que la didáctica de la historia tiene una trayectoria considerable, la preocupación por las fuentes primarias se intensificó poco después que Seixas y Morton publicaran los llamados *Big Six*. Al mismo tiempo, en aquel momento se inicia una presencia más visible de la tradición angloamericana de enseñanza de la historia como referente para las investigaciones.

Pero el desarrollo que ha tenido esta temática en ambos lados del Atlántico (América Latina y España) es desigual. En España es más intensa que en América Latina y lo atribuimos, en parte, a la trayectoria de la investigación en didáctica de la historia. De hecho, los principales referentes empleados en América Latina son los autores/as peninsulares pioneros en la didáctica, como Gemma Tribó, Cristòfol Trepà, Joaquín Prats o Joan Pagés, que iniciaron sistematizaciones a finales de 1970.

Así, en América Latina el proceso de consolidación del área de didáctica de la historia puede aportar mucho más que un diálogo académico con los referentes españoles o anglosajones. Desde la región, podemos fomentar la creación de nuevas categorías que aporten a la discusión internacional desde unas perspectivas de de- y re-construcción de las narrativas históricas. Para ello, la didáctica de la historia debe afianzar su posición con la propia disciplina de la Historia, la cual en la región propone unas perspectivas muy interesantes de cambio hacia

el respeto de nuevas epistemologías. En este sentido, son significativas las propuestas de autoras como E. Cibotti (2016), *América Latina en la clase de Historia*, que comienza por cuestionar la propia definición de las categorías estructurantes de la historia: tiempo y espacio. Cuando las fuentes primarias se aplican a una dinámica en aula que no evidencia la propia construcción de estas categorías, indirectamente siempre se va a reforzar el discurso de la historia moderna. Las fuentes primarias deben dejar entender al estudiante que el modo en el que se leen está fuertemente ligado a la propia construcción del conocimiento; en este caso, el histórico. Trabajar en aula con una cronología lineal, con un sentido del espacio eurocéntrico, negaría la dimensión ética en sí misma, ya que se niegan otras definiciones de *tiempo* y *espacio*, lo que implica no reconocer la existencia de otras epistemes. Este tipo de cuestionamiento permitiría un trabajo con fuentes primarias que implique una conciencia global y que contribuiría a evitar discursos racializados, patriarcales, polarizados, supuestamente universales y paternalistas.

En este sentido, la perspectiva latinoamericana no solo sería un aporte interesante al proceso de consolidación de la didáctica de la historia, sino una posibilidad de aportar como región a la articulación del área en clave decolonial. El cuestionamiento ético, el cual se confunde a veces con la moral, nos lleva a juzgar la mentalidad de una época, las acciones de un grupo de personas, pero pocas veces llega al aula desde una perspectiva que cuestione las estructuras, permitiendo al estudiante entender procesos históricos, sociales, culturales, económicos a largo plazo. Más bien se queda en una comprensión muy superflua de las problemáticas sociales.

## Referencias bibliográficas

- Carr, E. H. (1987). *¿Qué es la historia?: Conferencias «George Macaulay Trevelyan», dictadas en la Universidad de Cambridge en enero-marzo de 1961*. Ariel.
- Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>
- Cibotti, E. (2016). *América Latina en la clase de Historia*. Fondo de Cultura Económica.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente: La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Duby, G. (1994). Escribir la historia. *Reflexiones*, 25(1), 1-9. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10745/10138>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., & Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en didáctica de las ciencias sociales en revistas españolas de ciencias de la educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/14440/pdf>
- Grever, M. & Adriaansen, R.-J. (2017). Historical Culture: A Concept Revisited. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 73-89). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4\\_4](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_4)
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Difusora Larousse-Alianza Editorial. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5756651>
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Crítica.
- Metzger, S. A. & Harris, L. M. (2018). Introduction: History Education in (and for) a Changing World. En: S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 1-10). Wiley-Blackwell.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Plá, S. & Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá & J. Pagès (Eds.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-38). Bonilla Artigas Editores: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. [https://www.academia.edu/8866441/Ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora](https://www.academia.edu/8866441/Ensenar_historia_notas_didactica_renovadora)
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss15/documentos/1285.pdf>
- Ramallo, F. (2017). Pedagogías decoloniales en la didáctica de la historia. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19(1), 55-64.

- Sáez-Rosenkranz, I. & Martínez-Gil, T. (2022). Apéndices de la historia reciente: Sujetos, patrimonio y vida cotidiana en libros de texto. En A. J. Farrujia de la Rosa (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 69-87). Octaedro.
- San Fabián Maroto, J. L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-44. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7208/7051>
- Seixas, P. (2017a). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. (2017b). Historical Consciousness and Historical Thinking. En: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3)
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.