



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

¿Qué significa tomar perspectiva histórica?

What does it mean to take historical  
perspective?

Autor

Josué Torres Ruso

Director/es

Javier Paricio

Línea A-2

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y  
Deportivas. Especialidad de Geografía e Historia

Año: 2021-2022

## Resumen

La cuestión de cómo los estudiantes pueden participar simultáneamente en la empatía histórica como una construcción cognitiva y afectiva sigue siendo un punto de fricción en la comprensión del pensamiento histórico que ha sido debatida por multitud de autores desde la década de los 70. El presente trabajo pretende actuar a modo de breve compilación sobre el debate que los principales expertos tienen al respecto de la función cognitiva y afectiva a la hora de tomar perspectiva histórica. Un tema controvertido en el cual todavía no se ha podido determinar cómo la empatía histórica concilia los aspectos cognitivos y afectivos con el fin de explorar lo que pensaban y sentían los sujetos históricos en las decisiones que tomaron en circunstancias determinadas. Dentro de la comunidad educativa se está de acuerdo en que trabajar la perspectiva histórica forma parte del corazón de convertirse en historiador, pero ¿cómo reconstruimos los pensamientos detrás de las acciones?

**Palabras clave:** perspectiva histórica, pensamiento histórico, modelos de progresión, empatía, contextualización.

## Abstract

The question of how students can simultaneously engage in historical empathy as a cognitive and affective construct remains a sticking point in the understanding of historical thinking that has been debated by a multitude of authors since the 1970s. This paper aims to act as a brief compilation of the debate that leading scholars have on the cognitive and affective function of historical perspective-taking. A controversial topic in which it has not yet been possible to determine how historical empathy reconciles cognitive and affective aspects in order to explore what historical subjects thought and felt in the decisions they made in particular circumstances. Within the educational community it is agreed that working with the historical perspective is at the heart of becoming a historian, but how do we reconstruct the thoughts behind the actions?

**Key words:** historical perspective, historical thinking, progression models, empathy, contextualisation.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	4
<b>1. ¿Qué es tomar perspectiva histórica?</b> .....	6
1.1. Asociar empatía con simpatía y el juicio moral .....	6
1.2. Asociar empatía con identificación e imaginación .....	8
1.3. La importancia de la contextualización .....	11
1.4. El campo de las emociones .....	14
<b>2. La práctica de tomar perspectiva histórica en el aula</b> .....	19
2.1. Dificultades y límites .....	19
2.2. Progresar en perspectiva histórica .....	22
<b>Conclusión</b> .....	28
<b>Bibliografía</b> .....	30

## Introducción

La disciplina histórica, según señalan Barton y Levstik (2004), tiene como finalidad no repetir los errores que se cometieron en el pasado, así como proporcionar lecciones a los estudiantes para que aprendan a ser buenos ciudadanos, tal y como marca el currículo basado en una educación en convivencia democrática y valores cívicos. No obstante, no debemos quedarnos solo con la idea de «aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo», puesto que la enseñanza de la historia supone formarse en pensamiento histórico relacionando conceptos temporales. Hoy en día, todavía, sigue siendo un tema bastante discutido y debatible la orientación curricular a considerar para llevar a cabo la docencia en el aula de historia.

Según Domínguez (2015), pensar históricamente significa orientar el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de competencias relacionadas con la interpretación y la interacción del individuo con el mundo social en el que vive. De este modo, el conocimiento histórico no se plantea como un fin en sí mismo, sino como una herramienta de un proceso más amplio. Los conceptos metodológicos<sup>1</sup> proporcionan la comprensión necesaria de los procedimientos que hay que seguir para llegar a pensar históricamente (*historical thinking*). Cuando nos enfrentamos al estudio del pasado, las preguntas comienzan a inundarnos. De esta manera, conocer los debates de la investigación en torno al pensamiento histórico facilita la docencia en el aula.

El modelo de enseñanza de la historia tiene que conceder un espacio para reflexionar sobre contenidos históricos, poniendo en valor el pensamiento crítico y analítico que facilite al alumnado un entendimiento del mundo que les rodea. Esto nos lleva a la afirmación de Sam Wineburg (2001) de que pensar históricamente es un acto antinatural, puesto que implica llegar a interpretaciones basadas en la evidencia y el razonamiento basándonos en una lógica coherente con su contexto. Precisamente, el estudiante adquiere un papel activo en el aprendizaje, descubriendo, por sí mismo, el atractivo y la utilidad de la historia.

Así pues, rescatando el punto de vista de Pierre Vilar, la historia está en continua construcción. En este sentido, la historiografía avanza por la gran riqueza de los diferentes enfoques y por la variedad metodológica de cada escuela historiográfica, de la que Elena Hernández Sandoica define como pluralidad

---

<sup>1</sup> Este término que utiliza Jesús Domínguez hace referencia a los seis metaconceptos de segundo orden que explican Seixas y Morton en su obra *The Big Six Historical Thinking* (2013). Para pensar históricamente, los estudiantes tienen que ser capaces de: establecer la significación histórica (*historical significance*); utilizar la evidencia de las fuentes (*evidence*); identificar la continuidad y el cambio (*continuity and change*); analizar las causas y consecuencias (*cause and consequence*); adoptar una perspectiva histórica (*historical perspectives*); y comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas (*ethical dimension*).

historiográfica.<sup>2</sup> Un "desorden" magnífico que puede producir "horror" y admiración en el gremio por las confrontaciones científicas y las polémicas que sostenemos los historiadores (Hernández, 2003).

Por consiguiente, este trabajo parte de las investigaciones acerca del pensamiento histórico sobre lo que significa tomar perspectiva histórica, siguiendo varios vértices de discusión centrados en la dicotomía de lo cognitivo y afectivo. Para ello, se ha trazado dos bloques: el primer capítulo se centra en clarificar el término de tomar perspectiva histórica; y el segundo se centra en la práctica de tomar perspectiva histórica.

---

<sup>2</sup> Con el término escuela me refiero a los planteamientos y tradición de ideas que uno comparte con otros académicos, pero con ello no quiero decir que en cada una exista una homogeneidad.

## **1. ¿Qué es tomar perspectiva histórica?**

### **1.1. Asociar empatía con simpatía y el juicio moral**

Dentro la comunidad educativa, los teóricos han destacado la importancia pedagógica de la empatía como un logro intelectual de comprensión histórica. No obstante, ha sido objeto de gran controversia, no solo por ser un constructo difícil de definir, sino también porque implica objetivos afectivos que se extienden más allá de los aspectos cognitivos de cómo pensamos históricamente. Desde este punto de vista, Ozro Luke Davis (2001) señala que hace unas décadas se generó una reacción negativa al uso de la empatía histórica en el aula dentro de la comunidad histórica. El concepto de “empatía” histórica se malinterpretaba como si fuera simpatía o una especie de sentimiento de aprecio, por lo que, según esta acepción, desarrollar la empatía era desarrollar una actitud o sentimiento positivo hacia un individuo, evento o situación. Este tipo de significado arremetía contra todo el sentido de la historia, puesto que solía llevar a muchos malentendidos. Parte del problema era que la palabra 'empatía' tenía diferentes significados fuera de la historia.

En este punto, Lee y Ashby (2001) realizaron una distinción clara entre simpatía y empatía: la primera se refiere a una cercanía emocional o a un sentimiento de compañerismo; mientras que la segunda, es un modo de entender cómo pueden haberse sentido las personas en épocas y lugares pasados y por qué se comportaron así en determinadas acciones. De este modo, Foster y Yeager (1998) señalan que la simpatía y la fantasía no forman parte de la empatía histórica. Según este criterio, no hay que comprometerse exclusivamente de forma afectiva y emocional con las gentes y situaciones del pasado porque desvirtualizan la realidad histórica. Se debe reconocer el pasado como diferente del presente. El compromiso afectivo con los agentes del pasado es adecuado, si no se ignora la comprensión de pensamientos y razonamientos del pasado. De ahí que Barton y Levstik (2004) insistan en el reconocimiento de la alteridad de los actores históricos como uno de los aspectos que identifican lo que es empatía histórica.

En la narración histórica podemos encontrarnos elementos de juicio moral y sucesos inconexos en el tiempo. En este punto, Lévesque (2008) advierte que el juicio moral es un "asunto extremadamente arriesgado". No cabe duda de que la narración facilita la comprensión de la historia, pero su propia construcción del relato histórico supone una selección de hechos y valores. De ahí que Lévesque insista en instruir a los estudiantes en la comparación y en la valoración de la diversidad de la interpretación histórica.

En este caso, Seixas y Morton (2013) abogan por la evidencia como una

ruta fiable para entender por qué la gente del pasado experimentó el mundo de manera diferente a como lo hacemos hoy. En este sentido, se manifiesta la necesidad de requerir una suspensión de los juicios para interpretar cómo entendían el mundo las personas en el pasado, ya que si no se puede llevar a afirmar de inmediato que alguna creencia era tonta o sexista. De acuerdo con Domínguez (2015), solo es posible ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado, si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio. Aunque ni siquiera el alumno más capacitado está libre de prejuicios y falsos supuestos, a través de la toma de perspectiva histórica, cualquiera de ellos o ellas puede ejercitarse en una revisión crítica de los propios valores y creencias.

Así pues, Seixas y Morton (2013) exponen que “adoptar una perspectiva histórica significa intentar ver a través de los ojos de la gente que vivieron en tiempos y circunstancias, a veces muy alejados de nuestra vida actual” (p. 134). A esto, Grant (2003) lo resume en tener “disposición de imaginar otras perspectivas” (p.76). Una consideración que Davis (2001) matiza en que la perspectiva histórica debe restringir la imaginación con la evidencia y que Lee y Shemilt (2011) coincide en que hay que trabajar con la evidencia para reconstruir las creencias, valores y prácticas sociales. En este sentido, tomar perspectiva histórica significa considerar las diferentes cosas que componen la vida cotidiana, así como los paisajes de sus comunidades y asentamientos; los órdenes sociales, económicos y políticos más amplios que conforman su mundo; y lo más difícil de todo, las costumbres, ideas y el sistema de creencias a través de los cuales daban sentido a todo ello.

No es asunto baladí que aquellos académicos que han empleado las mismas evidencias probablemente hayan pensado de forma diferente y realizado descripciones con distintos matices en interpretaciones. Esta es una observación general que se puede aplicar independientemente de la experiencia sobre un asunto. Asimismo, está claro que existen y existirán grandes diferencias cualitativas en el pensamiento y la escritura de los individuos que estudian la historia. Sin embargo, esto no resulta un aspecto negativo. Al contrario, indica un mayor enriquecimiento en el conocimiento.

Para Foster y Yeager (1998), tomar perspectiva histórica es puramente cognitivo y, al igual que ellos, muchos autores han mantenido a la empatía histórica bajo este estigma. Sin embargo, otros académicos como Verónica Wedgwood o Ann Low-Beer lo etiquetan como un sentimiento o emoción, derivado del término griego “*empathia*” que significa “sufrir con”, sin atribuir aspectos cognitivos a su definición. No obstante, otra serie de autores se contraponen a esta visión al reconocer tanto el aspecto afectivo y el cognitivo en la

empatía histórica (Perikleous, 2011). En esta última posición, centraré la cuestión de lo que significa adquirir toma de perspectiva, ya que prevalece el debate entre si prepondera más lo cognitivo a lo afectivo y viceversa.

## **1.2. Asociar empatía con identificación e imaginación**

Por otro lado, Peter Lee (1984) ha manifestado la confusión entre la simpatía y la identificación dentro del juego impulsivo de los afectos en la representación de la historia. El problema reside en que no se entiende la diferencia entre las experiencias de los demás y las propias. Asimismo, Shemilt (1984) declara que el colapso se encuentra en la distinción entre el yo y el otro, es decir, entre los acontecimientos pasados y las reconstrucciones presentes. Sin duda, se corre un gran peligro al asumir la posición de identificarse tan estrechamente con el otro, puesto que uno puede perder el sentido de sí mismo y sus facultades críticas. De ahí que Shemilt manifieste que “si el historiador cometiera demasiados errores de empatía, la historia correría el riesgo de convertirse, según la frase de Voltaire, en «una broma que los vivos hacen a los muertos»” (p. 41).

Esta cuestión nos lleva a “la posición de similitud” que señalan Barton y Levstik (2004). La posibilidad de identificarse demasiado con las gentes del pasado distorsiona la comprensión histórica. El peligro de que los estudiantes otorguen mayor importancia a sus propias experiencias al considerar las decisiones de los otros exige instruir al alumnado en el reconocimiento que las personas del pasado poseen su propio enfoque afectivo en la toma de decisiones. Aunque este no pueda reflejarse directamente como una emoción nuestra, es igual de importante que los estudiantes comprendan que los sujetos históricos pueden haber abordado sus decisiones en una forma de sentir, así como de pensar, diferente al nuestro, siendo estos enfoques igualmente razonables en su contexto.

Endacott y Brooks (2013) propone que el historiador debe introducirse en el propio agente histórico para tomar perspectiva histórica. Es decir, ver en sí mismo lo que el otro pudo sentir; una proposición que genera polémica, puesto que uno no se puede poner en las emociones de otro- metafóricamente hablando. No es fácil para los estudiantes ponerse en los zapatos de un combatiente de guerra, puesto que conformar tu experiencia con sus emociones es una tarea complicada. Si bien es cierto que los sentimientos humanos son similares, hay décadas de diferencia entre la visión de ellos y la nuestra.

La consideración del concepto de "normalidad compartida" de Barton y Levstik (2004) sostiene que para poder empatizar uno debe compartir la naturaleza afectiva de su situación y, al mismo tiempo, utilizar procesos cognitivos para



comprender cómo su reacción afectiva daría forma a su pensamiento. De ahí que manifiesten “si no podemos dar sentido a lo que piensan y sienten los otros hay pocas posibilidades de dar sentido a sus acciones” (p. 210). Sin embargo, no hay que caer en la pretensión de tratar a los sujetos del pasado como si fueran idénticos a nosotros, puesto que obstaculizaría la comprensión histórica. Reconocer la alteridad de las personas en los diferentes contextos es clave para llegar a tomar perspectiva histórica. Desde este punto de vista, el enfoque afectivo de la empatía no es diferente del enfoque cognitivo ampliamente utilizado en la enseñanza de la historia. Por consiguiente, somos similares y, al mismo tiempo, diferentes.

No obstante, cada vez que asumimos tales puntos en común, nos arriesgamos a imponer ideas y emociones distintivas de nuestra época a un mundo en el que la gente experimentaba las cosas de maneras profundamente diferentes. Según Hoffman (2001), la práctica de moverse entre un enfoque en uno mismo (identificación) y el enfoque en el otro es una respuesta empática común. Pero el primero reemplaza a la empatía al centrarse demasiado en el yo y el segundo puede llegar a confundir empatía con simpatía al preocuparse por otra persona. Para Foster y Yeager (1998), “La implicación emocional inexplicable (...) es obviamente indeseable en el caso de la historia, ya que el estudio histórico debe depender de un proceso de razonamiento disciplinado basado en las pruebas históricas disponibles” (p. 170).

Seixas y Morton (2013) declaran que el primer reto consiste en separar lo universal humano de lo históricamente específico. Adoptar una perspectiva histórica no implica identificarse o apreciar los sentimientos de un actor histórico, como lo harías si estuvieras empatizando con esa persona. Los dos peligros de recurrir a nuestra experiencia de la experiencia humana universal son el anacronismo y el presentismo. Para evitarlos, los estudiantes tienen que realizar una búsqueda de pruebas válidas (textuales, visuales, orales o artefactuales) de lo que probablemente fueron los pensamientos y sentimientos del actor histórico. De lo contrario, todo son conjeturas.

Esta incertidumbre alrededor de la conciliación de los aspectos cognitivos y afectivos de la empatía histórica ha incentivado que varios teóricos utilicen el término de "toma de perspectiva", ya que esclarece su significado histórico: la explicación contextual de los actos o decisiones de personas del pasado. Esta definición- compleja y a la vez clara- centrada en la comprensión del comportamiento de las personas del pasado a partir del conocimiento de sus objetivos y creencias y del contexto histórico en el que vivían, nos lleva a dos dimensiones a tratar: una cognitiva y otra afectiva. Por un lado, la dimensión cognitiva incorpora la reconstrucción del pasado mediante la recopilación de evidencias; y, por otro lado, la dimensión afectiva incluye percibir con las emociones. Así, adquirir perspectiva histórica implica un logro cognitivo y una

experiencia emocional, puesto que evidencias las circunstancias del pasado al pensar en cómo han vivido las personas en el pasado. De esta forma, ambas dimensiones supondrán la realización de tareas empáticas (De Leur *et al.*, 2015).

Las tareas empáticas podemos definir las como “ejercicios que estimulan a los estudiantes a imaginar el pasado desde la perspectiva de una persona histórica ficticia o genuina” (De Leur *et al.*, 2015). Asimismo, Cunningham (2009) establece cuatro objetivos principales de las tareas de empatía: proporcionar un sentido de la historia tan poderoso y vívido como sea posible; hacer que la historia sea relevante y accesible para los estudiantes; combatir conceptos erróneos mediante el trabajo de las evidencias; y crear una imagen del pasado tan clara y vívida como se pueda con lo que se tiene.<sup>3</sup> Según Domínguez (2015), el desempeño por completar estas tareas empáticas ejercita las habilidades de interpretación, el desarrollo de la imaginación y la narración histórica. Una cuestión en la que también coincide Lévesque (2008), distinguiendo tres componentes: el juicio moral, la contextualización y el logro imaginativo.

Así pues, cualquier intento de tomar perspectiva histórica sobre el por qué la decisión que tomaron las personas del pasado en un contexto determinado se queda incompleta sin la consideración activa de las consecuencias afectivas. Las reacciones afectivas son fundamentales en nuestro proceso de tomar decisiones y descuidarlas es infravalorar el elemento humano de los caminos que elegimos. Al igual que la narración es un instrumento útil para alcanzar la explicación histórica, hacer uso de la imaginación nos permite llegar a la empatía histórica. A esto, Lee (1984) realiza una diferencia entre imaginar históricamente y suponer: la primera consiste en ponerse en el lugar de la otra persona y la segunda significa reconstruir los posibles pensamientos de otra persona. En este punto, Lévesque (2011) argumenta que la imaginación en la historia “requiere dos elementos: en primer lugar, una apreciación de las diferentes perspectivas sobre las actividades y creencias humanas; y, en segundo lugar, un reconocimiento de una humanidad compartida que trasciende el tiempo, el espacio y la cultura” (p. 131).

Según Lévesque (2008), con la imaginación histórica se pretende dotar de sentido a los acontecimientos históricos a través de la empatía y la contextualización. Un instrumento útil que permite viajar en tiempo histórico, imaginando otros contextos posibles u otros procesos históricos que pudieron ser, sin perder la referencia de que lo hacemos desde nuestro contexto cultural. Sin la imaginación histórica no se puede llegar a la empatía que ayuda a comprender las actitudes y motivaciones de los sujetos históricos. Nos permite recrear mentalmente la historia. Tomar perspectiva de un suceso histórico implica

---

<sup>3</sup> Estos objetivos se basan en las investigaciones realizadas por Van Drie y Van Boxtel (2008) sobre el razonamiento histórico. Los autores enfatizan en la actividad de los estudiantes a la hora de interpretar los hechos del pasado mediante la descripción, comparación y explicación de los fenómenos históricos.

desarrollar evidencias basadas en estimaciones de los pensamientos y sentimientos de los actores históricos. En ese proceso es importante imaginar el pasado para lograr una comprensión histórica: “la comprensión histórica (...) puede caracterizarse de varias maneras, pero, esencialmente, se basa en la preocupación por comprender la particularidad de las situaciones humanas en el tiempo y en las situaciones vinculadas al contexto” (Husbands, 1996, p. 122).

Desde este punto de vista, Yeager, Foster y Maley (1998) exponen cuatro fases para adquirir el compromiso con la empatía histórica. La primera de estas fases es la introducción de un acontecimiento histórico que requiera el análisis de la acción humana. Esta situación debe llevar al alumnado a desarrollar una conexión entre sus experiencias y las de los agentes del pasado. La segunda fase consiste en comprender el contexto histórico y la cronología, lo que nos lleva a la tercera fase de interpretar las pruebas históricas. En cuanto a la fase final, sería el proceso de construcción de un marco narrativo que muestre conclusiones históricas. A esto, Barton y Letvstik (2004) añaden una última fase o quinta fase: la contextualización. Estas fases permiten clarificar los elementos que se deben incluir para instruir en la toma de perspectiva, pero no indican que deban producirse de forma aislada. Por consiguiente, la toma de perspectiva no es un trabajo de imaginación e identificación libre, sino de reconstrucción.

### **1.3. La importancia de la contextualización**

Con la toma de perspectiva se produce una comprensión dentro del contexto histórico que también puede incluir dimensiones emocionales. No cabe duda de que existe una dificultad mayor a la hora de conocer los pensamientos y sentimientos de los sujetos históricos. No solo porque pueda existir una falta de documentación del tema, sino también el traslado de pensar en una sociedad diferente a la nuestra. Normalmente, en ausencia de documentación contradictoria, un historiador puede hacer ciertas suposiciones sobre un actor histórico, considerando el contexto de la sociedad en la que él o ella vivían. De esta forma, los historiadores suelen tener la ventaja de hacer deducciones sobre cómo pensaban y sentían los actores históricos a partir de las pruebas del entorno social en el que vivían, sin que esto signifique que sea una estimación justa. No obstante, no es necesario desechar las inferencias porque no estemos seguros de que sean ciertas. Al fin y al cabo, es imposible saber con absoluta certeza lo que piensan otras personas, incluso en el presente.

Así pues, el contexto histórico puede ayudar a los historiadores y a los estudiantes a comprender las perspectivas de las personas en el pasado. Es cierto que escapar de los propios puntos de vista y opiniones es una tarea complicada, ya que como comenta Wineburg (2001) resulta difícil conseguirlo si tenemos en

cuenta que el pensamiento humano está indisolublemente unido a su propio tiempo. Sin embargo, conocer el contexto histórico te proporciona la clave para entender una perspectiva histórica concreta, puesto que te permite identificar y evitar los peligros del anacronismo y presentismo.

Una experiencia particular que cuenta Davis (2001) sobre un trabajo de un mural gigante que pintaron unos alumnos de cuarto grado de primaria, manifiesta los diferentes puntos de vista que pueden existir de un acontecimiento histórico como la Guerra Civil en Texas. En este trabajo, donde la mayoría disfrutó en realizarlo, se aprecia que los alumnos introducían elementos basados en la evidencia auténtica, pero también una imaginación desenfrenada a partir de imágenes televisadas y filmadas de la Guerra Civil. Con esta visita, Davis atestiguó la grave falta de atención a los significados desarrollados por los alumnos que leen y hablan sobre un suceso histórico. Por ello, el docente es clave para el desarrollo de los estudiantes hacia el uso de la empatía y el pensamiento histórico. Fomentar la reflexión en los significados de las palabras que leen y verificar el contexto es una tarea fundamental. En este caso, los alumnos no eran conscientes de los errores históricos que estaban pintando en el mural de la pared del vestíbulo de la escuela, como incluir cañones y banderas que realmente no se utilizaron y la ausencia de mujeres y niños aterrorizados que sí estaban presentes. Más bien, se dejaron guiar y seguir sobre lo que era la guerra en vez de prestar atención en lo que realmente ocurrió, dibujando más una caricatura de una batalla importante.

Por ello, Seixas y Morton (2013) explican que el contexto es crucial para consolidar la comprensión de la perspectiva histórica. La búsqueda de las evidencias nos exige que la interpretación de un texto histórico requiere un entendimiento del contexto. De esta manera, las estadísticas sólidas como las tasas de natalidad y mortalidad, las edades de los matrimonios, las tasas de alfabetización y el tamaño de las familias, por ejemplo, ayudan a hacer deducciones sobre los pensamientos y sentimientos de la gente. De ahí que Wineburg (2001) afirme la necesidad de convertir a los estudiantes en auténticos detectives en el proceso de búsqueda de las evidencias en las fuentes. Para el autor, comprender el contexto histórico no significa descubrirlo, ya que el pasado no está escondido; sino reconstruirlo a partir de las pruebas históricas disponibles.

En la búsqueda de las causas, Barton y Levstik (2004) argumenta que el conocimiento de la historia no se encuentra en sí en las fuentes, sino en las preguntas que formulamos y desde las que construimos nuestra comprensión histórica. Cuando los estudiantes indagan a partir de cuestiones históricas realizan una lectura más crítica de las fuentes, analizando el conocimiento más contextualizado. En este punto, Peter Lee (2005) señala que la empatía histórica “requiere un razonamiento exigente y el uso de las evidencias disponibles de

forma válida” (p. 47).

Por otro lado, Endacott (2010) explica que el contexto sirve de herramienta como un importante aspecto de control de la empatía histórica, ya que mientras los estudiantes intentan conectar afectivamente con los sujetos históricos, también necesitaban ser conscientes de las diferentes formas de pensar que requiere abordar ciertos problemas dentro de otro contexto. De esta forma, el propio estudiante tendría que asumir el compromiso activo de pensar en personas, acontecimientos y situaciones concretas en su contexto, incorporando narrativas elaboradas con la sensibilidad suficiente como para llegar a significados razonables y posibles dentro de una época que nadie puede conocer realmente al completo. En este sentido, Domínguez (2015) define la contextualización como un producto entre lo que ha ocurrido y la interpretación otorgada por la historiografía, construyendo un marco conceptual. No se puede entender el Holocausto sin el ascenso de los fascismos y la situación beligerante de la Segunda Guerra Mundial. Los casos extremos de violencia, como el Holocausto, son productos de escenarios históricos concretos.

Como declaran Seixas y Morton (2013) nuestras experiencias individuales son limitadas y, por ello, las creencias y elecciones de las personas en el pasado pueden parecer extrañas o incrustadas. No obstante, los estudiantes no pueden caer en que esta diferencia con la gente del pasado sea un aspecto atrasado o estúpido de la época. Al contrario, debemos promover la aceptación a la extrañeza y la incrustación lejos del presentismo de considerarlo de forma negativa como carencias, ignorancia o deficiencia moral. Los estudiantes serán más capaces de ir más allá del mero etiquetado si comprenden parte del contexto, ya que este te permite reconstruir el aspecto cultural que estaban inmersos los sujetos históricos.

Si tenemos en cuenta la consideración de Barton y Levstik (2004) de que la historia es esencialmente narración, habría que dotar de un sentido al texto mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y examinar las relaciones. En este sentido, la narración histórica revela y explica conexiones, cambios y consecuencias. El estudiante no solo tiene que mirar la voluntad de los individuos, sino también indagar las razones que le impulsaron a obrar de tal manera y estudiar los factores o fuerzas que intervienen. No basta con una descripción de motivos y deseos conscientes de los sujetos históricos, a su vez hay que otorgar importancia al contexto, ya que interviene en el marco socio-mental de los individuos o grupos humanos. De esta manera, es reseñable el consenso sobre lo que se comprende como contextualización histórica. Una herramienta fundamental en el oficio del historiador que nos permite enmarcar las circunstancias en las que se enfrentaron los sujetos del pasado.

Indudablemente, comprender el pasado ya supone un inmenso reto para los

estudiantes. Aunque, afrontar este reto les ilustra sobre la diversidad del comportamiento humano, sus creencias y organización social. Según Shemilt (1984), la construcción empática se entiende como la capacidad que se tiene para integrar los pensamientos y acciones de los sujetos históricos a la explicación histórica. Esta reconstrucción cognitiva y afectiva de los agentes del pasado explora sobre la naturaleza humana en sus decisiones, acciones y experiencias en el mundo. Una reconstrucción que abre a la comprensión de la realidad histórica. Desde este punto de vista, Paricio (2019) hace referencia al “repensar” (*re-nacting*) de Collingwood para precisar que tomar perspectiva histórica significa reconstruir la “perspectiva”, es decir, los pensamientos detrás de las acciones. Para ello, el estudiante tiene que “profundizar en los hechos en su contexto, pero también situarse en el sistema de ideas, creencias e instituciones sociales de la época, así como reconstruir los intereses, sentimientos o experiencias personales que podrían haber condicionado la interpretación de la situación” (p. 335).

#### **1.4. El campo de las emociones**

El estudio de las emociones ha avivado el debate en el centro de las humanidades. Es más, Scott MacLemee (2003) argumenta que sin las emociones no habría mucha historia, ya que suponen motores de las acciones del pasado. Para construir las realidades que engloban a los sujetos históricos se debe trascender del plano contextual para recalcar en aspectos de la naturaleza emocional. Si bien destacan los trabajos que indagan la dimensión cognitiva de tomar perspectiva histórica, hay interés también en adentrarse en el campo de las emociones dentro de la enseñanza histórica.

Para reconstruir la perspectiva histórica, nadie discute que haya que tener en cuenta las emociones. El debate se centra en cómo construir esas emociones. Como afirman Barton y Levstik (2004) "limitar la empatía a un esfuerzo puramente cognitivo limita su contribución (...) en deliberaciones significativas con aquellos cuyas ideas difieren de las nuestras (...) debemos hacer algo más que comprenderlos: debemos preocuparnos por ellos y por sus perspectivas" (p. 207). Las reacciones afectivas estimulan que el lector tenga la necesidad de contextualizar el pasado para entender lo que ha ocurrido debido a la singularidad del hecho en sí frente a lo que se puede considerar “normal” desde una perspectiva actual. Pero, ¿podemos hacer válidas las deducciones de pensamientos y sentimientos de la gente que vivió hace mucho tiempo en un mundo muy diferente al nuestro? El pensamiento emocional es esencial para poder conectar y empatizar con otros a la hora de analizar situaciones en la que los sujetos históricos tienen que decidir.

Algunas experiencias humanas son universales- podemos conectar y empatizar con otro porque compartimos experiencias emocionales similares.

McLemee (2003) explica que la capacidad empática es más fuerte con aquellas personas con las que compartimos algo. Casi todos los adultos se han alegrado con un bebé, se han sentido desgarrados por el dolor o se han enamorado, como los dos adolescentes que aparecen en *Romeo y Julieta*. Sin embargo, Seixas y Morton (2013) advierten que el peligro acecha al depender de nuestros puntos en común con la gente del pasado, puesto que fácilmente nos deslizamos hacia suposiciones infundadas. No podemos suponer, por ejemplo, que todas las sociedades experimentan el amor romántico exactamente de la misma manera.

De esta manera, la interpretación histórica ha despertado grandes debates entre los historiadores, algo esencial en la formación de las competencias del pensamiento histórico. En este punto, se contraponen la autonomía de las fuentes, en la forma que cuentan los hechos, con la libertad de interpretación y dotar de significados (Jenkins, 2009). Foster y Yeager (1998) explican que “la interpretación histórica es un proceso de búsqueda de significado a través de una variedad de actores en el escenario histórico” (p. 13). Una definición que choca con la idea convencional de los estudiantes de que solo existe una única interpretación autorizada, en la que prevalece una sucesión de hechos hacia un resultado establecido.

Muchos estudiantes no son conscientes del modo en que la visión del mundo afecta a prácticamente todos los aspectos de su vida, incluida la forma de afrontar los problemas, manejar las relaciones y ver las obligaciones sociales. Hay un abismo de diferencias de la época que estudian y la época en la que viven. De ahí que Endacott y Brooks (2013) enfatizan en la conexión afectiva de la empatía para conectar las reacciones emocionales de los agentes del pasado con las experiencias de los estudiantes. Tener una “sensación” histórica del contexto en el que se toman las decisiones ayuda a entender por qué el sujeto estudiado puede haber rechazado unas opciones y elegido otras, así como que las personas del pasado son diferentes a nosotros mismos. Así, Barton y Levstik (2004) resaltan la importancia de las posiciones, creencias y motivos de los personajes históricos, no solo desde el punto de vista cognitivo, también en lo afectivo.

De este modo, el tiempo no solo nos separa del pasado, sino también los diferentes avances que se han ido dando a lo largo de la historia con los descubrimientos científicos, las revoluciones industriales y políticas, el reconocimiento de derechos civiles o la propia digitalización del mundo, entre muchas otras. Por ello, conviene realizar un enfoque más atractivo y de relevancia para los alumnos, acercándoles y poniendo en contraste las diferentes perspectivas históricas. Por ejemplo, la mayoría de los adolescentes ven la música como un producto altamente accesible actualmente, descargándola y visualizándola en los canales de televisión o escuchándolo a través de sus auriculares. Sin embargo, llevarlos a una época donde no se podía grabar la música y era siempre una

actuación en directo les puede dirigir a deducciones plausibles que recurran emociones e ideas humanas. La reconstrucción de esas emociones les proporcionará una mejor comprensión del pasado al conocer los diferentes sistemas sociales, intelectuales y culturales que dan respuesta a los sentimientos humanos (De Leur *et al.*, 2015).

Ponerse en la posición de una persona del pasado requiere un difícil salto empático. Para deducir cómo pensaban y sentían las personas, debemos suponer ineludiblemente algún grado de coincidencia entre ellas y nosotros. Si una persona, hace mucho tiempo, fue quemada en la hoguera, podemos imaginar que sintió un intenso dolor, al igual que nosotros en una situación similar. Si dos personas, hace siglos, se enamoraron, podemos ver un paralelismo con nuestras propias ideas sobre el amor, e imaginar la embriagadora mezcla de emoción, deseo, promesa y compromiso que implica "enamorarse" hoy en día. Si no asumimos que hay algo en común, nos encontramos con un obstáculo en nuestros intentos de entender cómo era y cómo se sentía el mundo para la gente en un pasado lejano. Para tratar de dar sentido al conocimiento de estas situaciones, los historiadores han recreado e imaginado la situación a través de la comprensión empática, al mismo tiempo que han contextualizado el pasado (Seixas y Morton, 2013).

De ahí que Lee, Dickinson y Ashby (1997) subrayen la importancia de que los estudiantes pongan en funcionamiento una imaginación controlada y contextualizada para reconstruir hechos históricos. Algunos aspectos de nuestra noción del amor romántico son particulares de nuestra época histórica. Por ejemplo, ¿Necesitaban los amantes de hace siglos una comunicación constante, como los novios de hoy en día que se envían mensajes de texto constantemente? Incluso el vocabulario que utilizamos hoy en día para describir el mundo contemporáneo y el histórico, con palabras como religión, estado y derechos humanos, son a menudo imitaciones de nuestras sensibilidades ganadas en el mundo del pasado. Como afirma Peter Lee (1984): “un buen historiador, al parecer, debe tener imaginación, y uno mediocre carece de ella. Sin embargo, si la tiene en exceso, el resultado no es solo un historiador mediocre, sino uno francamente malo” (p. 85).

A su vez, Ashby y Lee (1987) sostienen que los estudiantes aprenden a cuestionar el mundo no solo desde el adulto que exige una comprensión rigurosa, sino también desde las fantasías que se resisten al pensamiento consciente. Desde este punto de vista, la teoría de Winnicott (1971) sobre los "objetos y los fenómenos transicionales" nos proporciona un mejor entendimiento entre la realidad interna y la externa a partir del estudio de la relación entre una madre y su hijo. Winnicott observó que el hijo al utilizar un objeto transicional- en este caso una manta o un juguete de peluche- pudo tolerar la separación gradual de la

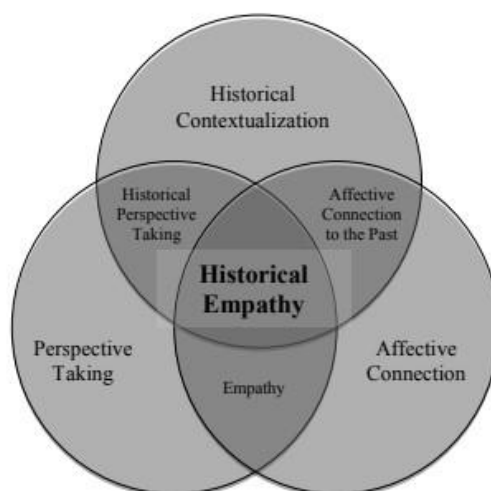


madre, al mismo tiempo que conservaba una sensación de cercanía. En otras palabras, el objeto transicional que acompañaba al hijo creó la posibilidad de que tolere e incluso se complazca en la realidad separada de la madre. De esta manera, el desarrollo de la imaginación revela los motivos e intenciones, valores e ideas, esperanzas, dudas, miedos, fortalezas y debilidades de los individuos y grupos involucrados. De ahí que Winnicott afirme que “los fenómenos transicionales no son internos ni externos, sino “posesiones” que conllevan fantasías internas” (p. 9).

Como señalan Endacott y Brooks (2013), al rechazar la imaginación en el aula, abandonamos también las preguntas que puedan surgir a los estudiantes. Si pretendemos que los estudiantes comprendan a los sujetos históricos con sus preocupaciones y miedos- como lo pueden sentir ellos en su vida- les estamos pidiendo un ejercicio de reconocimiento de experiencias propias que solo pueden realizarlo a través de conexiones afectivas. Así, solo la imaginación histórica puede llenar los vacíos en la evidencia, puesto que nos acerca a los valores humanos significativos en la historia. La imaginación supone un componente clave del pensamiento histórico, ya que pensar con imaginación incluye conceptos procedimentales. Para llegar a tomar perspectiva histórica, Lévesque (2008) declara que los estudiantes tienen que realizar ejercicios de recreación e imaginación a través de la comprensión por empatía junto con un trabajo de contextualización histórica. La información reunida en el afán de buscar pruebas históricas sobre el contexto proporciona al alumnado un control del uso de la imaginación histórica.

En este punto, Endacott y Brooks (2013) sostienen que una comprensión más profunda del pasado es el resultado del uso simultáneo de tres aspectos: la contextualización histórica, la toma de perspectiva y la conexión afectiva.

**Figura 1.** Conceptualización visual de la empatía histórica (Endacott y Brooks, 2013, p. 44)



En esta figura se aprecia que el uso de esta conexión afectiva proporciona a los estudiantes otra dimensión a su comprensión de por qué los de pasado actuaron como lo hicieron. Asimismo, el estudio realizado por Endacott y Brooks evidenció que cuando los estudiantes han enfatizado y examinado el componente afectivo de la empatía histórica, han demostrado un mayor compromiso activo con el contenido histórico.

De esta forma, aquellos alumnos que presentan valores superiores en la dimensión emocional tendrán mayor facilidad para adaptarse a la perspectiva histórica de los sujetos del pasado. Pero no se trata de que el estudiante logre un fuerte vínculo afectivo con los agentes históricos, sino que sea consciente de que estos tenían preocupaciones, esperanzas y deseos dentro de un contexto. Si el estudiante demuestra pruebas de empatía afectiva sin que sean coherentes al contexto histórico, corre el riesgo de dejar libre a la imaginación. Así pues, la dimensión afectiva plantea nuevos retos a los estudiantes para poder ver el pasado con mayor precisión, facilitando una mejor comprensión de por qué las personas del pasado actuaron como lo hicieron.

## 2. La práctica de tomar perspectiva histórica en el aula

### 2.1. Dificultades y límites

El acto de reconocer las limitaciones de lo que podemos saber sobre el pasado es un signo de pensamiento histórico saludable. El reconocimiento permite a los historiadores hacer deducciones, sin las cuales no podríamos comprender la historia. En el momento que los estudiantes toman una perspectiva histórica, hay que tener en cuenta el pensamiento y la comprensión empática que demuestran dentro de su compromiso activo con la historia. Es decir, se debe reconocer el logro dentro de las limitaciones que pueden presentar. Por ello, antes de instruir en nuevos conocimientos con fuentes de información, conviene valorar los conocimientos previos que disponen los alumnos para medir su progreso en el desarrollo del pensamiento histórico.

En esta tesitura, Hallam (1983) destaca el impacto que supuso la contribución de Jean Piaget sobre que el conocimiento es construido por los individuos en su desarrollo. De esta manera, Piaget sitúa el aprendizaje como un proceso constructivo mediante el cual los estudiantes dependen del desarrollo cognitivo que tienen y de los esquemas previos del que disponen. La creencia de que el «desarrollo» significa «progreso» incide en que los alumnos sean poco valorados en el área cognitiva, pero también en el área afectiva, ya que se les considera inmaduros e ingenuos por la etapa de desarrollo que están experimentando en su proceso de *«becoming adults»*.

Desde este punto de vista, Hallam (1967) sitúa a los estudiantes de secundaria- en concreto a los menores de quince años- en un nivel concreto de desarrollo de pensamiento, donde presentan mayor dificultad en la comprensión histórica al repetir el material del profesor o libro de texto. Por ello, el material debe ser apropiado al nivel de pensamiento del alumnado.<sup>4</sup> Por otro lado, Endacott y Brooks (2013) manifiestan que rara vez los alumnos pueden examinar todas las pruebas disponibles relacionadas con una situación o acción histórica concreta, por lo que hay que elegir las fuentes que mejor promuevan la empatía histórica. Sin embargo, Hallam (1983) argumenta que hasta los estudiantes no dispongan de dieciséis años no se puede plantear un ejercicio de toma de perspectiva. Martin Booth (1987) refuto esta idea. Para ello, realizó dos estudios: uno orientado a estudiantes de dieciséis años y otro a estudiantes de once años. En ambos fue testigo que la capacidad de los estudiantes iba más allá gracias a las prácticas docentes realizadas en relación con la empatía histórica.

---

<sup>4</sup> Hallam utilizó pasajes cortos de libro de texto sobre María Tudor que trataban acontecimientos separados en el tiempo (Booth, 1983)

Según Booth (1983), el análisis de Piaget sobre las estructuras de las operaciones formales del pensamiento ha tenido un efecto restrictivo en la enseñanza de la historia. Booth cuestiona que el concepto de operaciones formales, desarrollado por Piaget como habilidades cognitivas, puedan aplicarse a cualquier problema histórico. De esta manera, sugiere un modelo alternativo en el que abandona la búsqueda de un marco general de cognición para hacer hincapié en la localización de estructuras cognitivas dentro de dominios de contenido específico.

Asimismo, Perikleous (2011) explica dos problemas principales que están presente en las ideas de los estudiantes cuando intentan dar sentido a las acciones del pasado: la primera se trata de la tendencia a interpretar el pasado utilizando sus propias ideas y creencias sobre su mundo actual; y la segunda es la falta de atención al contexto histórico en el que se sitúan las acciones. Esto supone el riesgo de caer en el presentismo, lo cual Seixas y Morton (2013) definen como “la imposición de pensamientos, creencias y valores de hoy en día en los actores históricos” (p. 139). Por ello, la importancia de hacer que los estudiantes aprendan a identificar las diferencias entre visiones del mundo que prevalecen hoy en día y las del pasado. En el cuadro de puntos de referencias desarrollados por Seixas y Morton podemos encontrar los distintos valores de comprensión (limitada o poderosa) a la hora de tomar perspectiva histórica:

**Cuadro 1:** Guía para generar una poderosa comprensión de la perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013, p. 148)

(1) PRIMER PUNTO DE REFERENCIA	
Puede haber un océano de diferencias entre las visiones del mundo actuales (creencias, valores y motivaciones) y las de épocas anteriores de la historia.	
Demostración de que la comprensión es limitada	Demostración de un poderoso entendimiento
Los estudiantes asumen que las creencias, valores y motivaciones de la gente en el pasado eran los mismos que los de la gente de hoy en día.	Los estudiantes identifican ejemplos de una gran diferencia entre las visiones del mundo que prevalecen hoy en día y las que prevalecían en el pasado.
(2) SEGUNDO PUNTO DE REFERENCIA	
Es importante evitar el presentismo- la imposición de ideas del presente en los actores en el pasado. No obstante, la referencia prudente a la experiencia humana universal puede ayudarnos a relacionarnos con las experiencias de los actores históricos.	
Demostración de que la comprensión es limitada	Demostración de un poderoso entendimiento
Los estudiantes asumen que la gente	Los estudiantes tienen cuidado

en el pasado tiene los mismos ideales, valores y visiones del mundo que nosotros tenemos a día de hoy, lo que hace difícil comprender sus verdaderas motivaciones.	cuando dibujan una experiencia humana universal (amor, muerte, hambre) para entender a los actores históricos.
<b>(3) TERCER PUNTO DE REFERENCIA</b>	
la perspectiva de los actores históricos tiene un mejor entendimiento si consideramos su contexto histórico.	
<b>Demostración de que la comprensión es limitada</b>	<b>Demostración de un poderoso entendimiento</b>
Los estudiantes juzgan a la gente del pasado como tontos o raros, porque ignoran el contexto histórico.	Los estudiantes explican o ilustran la perspectiva de la gente en su contexto histórico.
<b>(4) CUARTO PUNTO DE REFERENCIA</b>	
Tomar la perspectiva de los actores históricos significa inferir en cómo la gente siente y piensa en el pasado. No significa identificarnos con esos actores. Las inferencias válidas son las que se basan en pruebas.	
<b>Demostración de que la comprensión es limitada</b>	<b>Demostración de un poderoso entendimiento</b>
Los estudiantes equiparan la toma de perspectiva con vuelos de imaginación, sin tener en cuenta las pruebas.	Los estudiantes realizan inferencias basadas en hechos y pruebas sobre las creencias, valores y motivaciones del agente histórico, mientras reconoce las limitaciones de nuestro entendimiento.
<b>(5) QUINTO PUNTO DE REFERENCIA</b>	
Los diferentes agentes históricos tienen diversas perspectivas en los eventos en los que se ve involucrado. Explorarlas es la clave para la comprensión de los eventos históricos.	
<b>Demostración de que la comprensión es limitada</b>	<b>Demostración de un poderoso entendimiento</b>
Los estudiantes no reconocen las diferencias entre las perspectivas de la gente del pasado	Los estudiantes distinguen una variedad de perspectivas entre los agentes históricos que participan en un evento determinado.

En este sentido, Endacott y Brooks (2013) resaltan las prácticas docentes a la hora de modelar la capacidad de tomar perspectiva histórica de los estudiantes. No debemos quedarnos con la dicotomía de sí el estudiante presenta un alto nivel o bajo nivel de comprensión en empatía histórica, sino centrarnos en superar las dificultades que presentan los estudiantes para ir progresando en toma de perspectiva y esto solo es posible con actividades docentes adecuadas.

En este punto, hay que indicar que los estudiantes se sienten sobrepasados y frustrados cuando reciben una gran cantidad de información de fuentes, puesto que presentan dificultades para sintetizar múltiples fuentes en conclusiones o relatos coherentes. No tiene caso abrumarles en la consulta de fuentes para tomar perspectiva histórica. En este caso, lo adecuado es seleccionar fuentes adecuadas que promueven la localización y comparación de evidencias que demuestren por qué las personas del pasado actuaron como lo hicieron dentro de un determinado contexto. De ahí que Domínguez (2015) sostenga que la clave es evaluar la capacidad de razonamiento histórico de los estudiantes. Plantear un reto les supondrá poner a prueba su capacidad en la utilización de las pruebas históricas, permitiéndoles una explicación contextualizada y no recordar exclusivamente datos.

## 2.2. Progresar en perspectiva histórica

En la década de los ochenta del siglo pasado, Davis propuso un instrumento de medición, el *Interpersonal Reactivity Index*<sup>5</sup>, para tratar, por separado, la toma de perspectiva cognitiva y la reactividad emocional ante otras personas. Este planteamiento de la perspectiva histórica como un “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” le llevó al reconocimiento de dos dimensiones para medir la progresión de los estudiantes en empatía. Desde entonces, los teóricos de las ciencias sociales identifican diversas etapas en la construcción de la noción de empatía. Estos modelos de desarrollo de la comprensión del pasado en niveles de progresión se han focalizado en las ideas que los alumnos muestran al explicar los actos y pensamientos de los agentes del pasado.

El trabajo *History 13-16* que presentó Denis Shemilt<sup>6</sup> muestra una aplicación inicial y general de los niveles de progresión que presentan los estudiantes a tomar perspectiva histórica:

**Cuadro 2.** Niveles en la construcción de la empatía histórica (Shemilt, 1984, p. 69)

<b>Estadio I</b>
Los alumnos creen que sus predecesores son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy. No toman en cuenta los motivos de los agentes históricos para explicar sus acciones.
<b>Estadio II</b>

<sup>5</sup> Este instrumento consta de 28 ítems distribuidos en 4 escalas: la toma de perspectiva; la fantasía; el malestar personal; y la preocupación empática. Un estudio que confirma la bidimensionalidad de la empatía en el aspecto cognitivo-afectivo.

<sup>6</sup> Este proyecto se inició en 1972 en la Universidad de Leeds, incentivado por el movimiento *New History* en el Reino Unido, donde hubo un gran interés en los procedimientos de la enseñanza y sus técnicas de trabajo.

Se identifican cualidades humanas comunes entre los hombres del pasado y del presente. Comienzan a preguntarse por los motivos de las acciones, pero estos son estereotipados y ahistóricos.
<b>Estadio III</b>
Los motivos comienzan a explicarse "desde dentro", es decir, el alumno se pone en el lugar del agente y sus circunstancias particulares, aunque se afronta el problema desde el punto de vista personal del alumno en el presente. Es una empatía cotidiana, muy común entre los alumnos de 16 años de edad como promedio.
<b>Estadio IV</b>
Se manifiesta una real empatía histórica, puesto que se considera --tanto la situación como el punto de vista propio o probable de los agentes históricos; los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente.

Con este modelo, Shemilt (2001) explica que el alumnado tiende a utilizar la descripción para exponer los comportamientos y creencias de las personas del pasado, la cual lleva, a menudo, a contradicciones y redundancias. Conforme el estudiante comienza a pensar empáticamente, se produce una identificación del pasado como un ente atrasado que le llevan a deducir y afirmar que prevalece una carencia de inteligencia. Sin embargo, cuando el estudiante recalca en la perspectiva histórica, este estereotipo y otras consideraciones que tenían sobre el pasado se abandonan para atender los condicionantes contextuales y estructurales de la época que estudian. De este modo, el estudiante alcanzaría el último nivel al plantearse y cuestionarse el mundo que rodeaba a las personas del pasado.

Esta investigación desmontó la impresión de que la progresión empática de los estudiantes está relacionada con la edad. El proyecto *History 13-16* demostró que los alumnos progresan en empatía histórica debido a la forma en la que aprenden a razonar históricamente. De esta manera, la enseñanza constituye un papel importante en la progresión del pensamiento histórico de los estudiantes. En este punto, Lee y Ashby (2001) señalan que los alumnos mayores trabajan los niveles más altos con contenidos conocidos, por lo que al tener conocimientos sustantivos responden con mayor grado de empatía histórica. La cuestión se encuentra en las diferencias entre los estudiantes más jóvenes y los mayores en cuanto a que el contenido sea igualmente desconocido.

A pesar de que el estudio de Shemilt fue una contribución importante, es bastante limitado, puesto que su tipología plantea ciertas dificultades. De este modo, el marco de cinco niveles que han propuesto Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby (1997) clarifica mejor las características del desarrollo empático de los estudiantes:

**Cuadro 3.** Modelo inicial de progresión para la comprensión racional en la historia (Lee, Dickinson y Ashby, 1997, p. 242).

<b>El pasado de "Divi"</b>
La acción del pasado es ininteligible porque la gente del pasado era "divi", es decir, estúpida, no tan inteligente como nosotros, inepta, moralmente defectuosa, o "no sabía nada mejor".
<b>Estereotipos generalizados</b>
Acción pasada explicada en términos de estereotipos convencionales de roles, instituciones, etc. Atribución de disposiciones muy generalizadas. "Ellos harían eso, no lo harían".
<b>Empatía cotidiana</b>
La acción pasada se explica en función de la situación concreta en la que se encontraban los agentes, pero se ve en términos modernos. No hay una distinción consistente entre lo que el agente podía saber y lo que sabemos ahora, o entre las creencias y valores del pasado y los nuestros.
<b>Empatía histórica restringida</b>
Reconocimiento de que los conocimientos, las creencias y los valores del agente pueden diferir de los nuestros, y que las intenciones y los propósitos pueden ser complejos, matizados y ramificados.
<b>Empatía histórica contextual</b>
La acción se enmarca en un contexto más amplio de creencias y valores, y en el reconocimiento de que puede requerir que se entienda que tiene objetivos implícitos relacionados con asuntos ajenos a sus preocupaciones manifiestas.

Este modelo de progresión es el resultado del proyecto CHATA<sup>7</sup>- llevado a cabo entre 1978 a 1996- centrado en los conceptos de evidencia y explicación. Ambos planteamientos- el de Shemilt y el de Lee, Dickinson y Ashby- se basan en ideas y suposiciones de los estudiantes dentro de una complejidad creciente. No obstante, el modelo de progresión de Ashby y Lee- el más utilizado entre los teóricos- subdivide dos etapas diferenciales: una restringida y otra contextual. De esta forma, se asume que los niveles superiores sustituyen a los niveles inferiores de pensamiento. Los estudiantes pasan del "uso de la proyección personal basada en roles estereotipados o en la clasificación convencional de situaciones a la empatía histórica contextual" (p. 72). En este sentido, el estudiante tiene que llegar a ser capaz de construir explicaciones plausibles para el comportamiento y los acontecimientos del pasado, conscientes de que las interpretaciones actuales están estructuradas por la naturaleza construida (y a menudo incompleta) de las pruebas históricas.

El estudio de Lee, Dickinson y Ashby, aplicado a estudiantes ingleses entre 11 y 18 años, demostró que las respuestas de los alumnos variaban en función del contenido de la tarea o pregunta. Así, si el contenido era familiar para el estudiante, su respuesta se ubicaba en un nivel más avanzado, mientras que, en

<sup>7</sup> *Concepts of History and Teaching Approaches* (Conceptos históricos y Enfoques de Enseñanza)



preguntas desconocidas, su nivel era más bajo. A su vez, Peter Lee (2005) evidenció que los estudiantes llegan con unas ideas propias sobre el mundo y el comportamiento (a través de sus experiencias dentro y fuera del aula) las cuales influyen en la integración de nuevas ideas. Con los estereotipos es más claro, ya que los estudiantes procedentes de diferentes contextos socioculturales interpretan los comportamientos del pasado de forma diferente al utilizar estereotipos distintos.

Por otro lado, el National Center for History in the Schools (NCHS) publicó *National Standards for History* en 1996, los cuales se han utilizado como herramienta de alineación y desarrollo del currículo en la enseñanza de la historia. Este enfoque- que ha sido bien acogido en Estados Unidos e internacionalmente- muestra los distintos niveles de pensamiento y conocimiento histórico. Dentro de estos estándares de pensamiento histórico se diferencian cinco tipos: pensar cronológicamente (*chronological thinking*); comprensión histórica (*historical comprehension*); análisis e interpretación histórica (*historical análisis and interpretation*); capacidades de investigación histórica (*historical research capabilities*); y análisis de cuestiones, dilemas históricos y toma de decisiones (*historical issues*).

Estos estándares se relacionan con la capacidad de los estudiantes en el aprendizaje en el contenido de la historia. A su vez, este modelo presenta dos tipologías en cuanto a progresar en empatía histórica: las destrezas de pensamiento histórico (*Historical thinking skills*); y conocimiento de la historia (*Historical understandings*). Ambos están vinculados a la consecución de mayores niveles de conocimiento histórico. Desde este punto de vista, es interesante tener en cuenta la investigación que realizó Perikleous de forma más detallada sobre avanzar en perspectiva histórica:

**Cuadro 4:** Propuesta de modelo de progresión de las ideas de empatía histórica respecto a las prácticas en el pasado (Perikleous, 2011, p. 239)

NIVEL	DESCRIPCIÓN
1	<p><b>Intenciones colectivas o personales presentistas</b></p> <p>Los alumnos explicaron las prácticas del pasado en términos de intenciones directamente relacionadas con comportamientos similares (en términos de acciones individuales y no de prácticas) en el presente. Por ejemplo, la gente trabaja para ganar dinero y la gente se entrena para ponerse fuerte.</p>
2	<p><b>Ideas para el déficit</b></p> <p>Los estudiantes afirmaron que la gente del pasado tenía prácticas específicas debido a ideas deficitarias. En este caso, las personas tenían esas prácticas porque no eran tan inteligentes como nosotros o tenían una moral más baja. Por ejemplo, la gente no entendía la importancia</p>

	de la educación o pensaba que estaba bien robar o matar. En este nivel, los alumnos intentaron dar una explicación más allá de la mera asimilación a un comportamiento actual.
3	<p><b>Comparación con el presente</b></p> <p>Los alumnos afirman que la gente del pasado tenía prácticas que eran incorrectas porque no serían aceptables hoy en día. Por ejemplo, está mal que los niños trabajen o se entrenen para la guerra. En algunos casos, las prácticas se asimilaban a las contemporáneas. En este nivel, aunque los alumnos no afirmaban que la gente del pasado fuera menos inteligente o menos moral, seguían juzgando las prácticas en función del presente.</p>
4	<p><b>Restricciones debidas a la situación</b></p> <p>Los alumnos afirmaron que las personas del pasado tenían prácticas específicas obligadas por la situación en la que se encontraban. Por ejemplo, los niños tenían que trabajar porque eran pobres o los niños tenían que formarse porque había guerras continuamente. En este nivel, los alumnos no afirman que las personas del pasado fueran deficientes o que sus prácticas fueran erróneas. Sin embargo, la situación que describían solía ser una situación problemática a la que el presente es superior.</p>
5	<p><b>Elecciones debidas a la situación</b></p> <p>Los alumnos afirman que las personas tienen prácticas específicas debido a las decisiones que toman y que están relacionadas con su situación. Por ejemplo, los niños no iban a la escuela porque no había una ley de educación obligatoria, o los niños se formaban porque eso les daba derechos civiles. En este nivel, los alumnos atribuyen por primera vez de forma positiva la capacidad de acción de las personas en el pasado.</p>
6	<p><b>Ideas diferentes</b></p> <p>Los alumnos afirmaron que las personas del pasado tenían prácticas específicas que pueden explicarse con referencia a sus ideas. Esto supuso un gran avance, ya que los alumnos fueron más allá de la situación y las comparaciones con el presente, y pensaron en las personas del pasado como agentes inteligentes, que tenían sus propias ideas, que eran diferentes, pero no deficitarias.</p>

El estudio de Perikleous, centrado en estudiantes grecochipriotas de entre 9 y 12 años, mostró que los alumnos de bajo nivel de empatía histórica relacionaban constantemente la idea de un pasado deficitario al compararlo con la sociedad del presente. Por otro lado, la investigación constató la preponderancia de los estudiantes en quedarse al cuarto y quinto nivel. La tendencia de los alumnos en realizar un análisis del pasado más en términos de situación que en términos de ideas se debe a que los estudiantes intentaban dar explicaciones empáticas al

contexto situacional porque estaban influidos por sus conocimientos sustantivos previos, los cuales favorecían referencias a determinadas situaciones del pasado.

En este caso, Perikleous (2011) manifiesta que “cuando los estudiantes expresan ideas erróneas, no deben convertirse en un objeto de corrección por parte del profesor, sino un tema de debate, para ayudar a los alumnos a pasar a ideas más potentes en empatía histórica” (p. 242). No obstante, este modelo propuesto por Perikleous no tiene una aplicación general.

En general, estas investigaciones han tenido la finalidad de conocer el grado y características de la capacidad empática de los estudiantes, así como su relación con la habilidad para adoptar perspectiva histórica. De esta manera, se ha demostrado- en una variedad de estudios llevada a cabo en diferentes contextos educativos y culturales- que es posible avanzar a lo largo de los niveles propuestos, siempre y cuando exista un diseño de experiencias didácticas apropiado.

## Conclusión

La toma de perspectiva histórica proporciona al alumnado una visión en profundidad del fenómeno histórico que se analiza. El uso de las evidencias y del contexto histórico es fundamental para deducir los pensamientos y sentimientos de los sujetos históricos, pero presenta cierta dificultad a los estudiantes imaginar el pasado sin ser presentistas. En este proceso los estudiantes realizan una valoración crítica de la construcción del relato histórico; un análisis profundo del pasado, donde el alumnado se acerca a los sujetos sociales, contextualizándolos e indagando sobre la naturaleza humana. Aunque en ocasiones se tiende a denominar "empatía histórica", la perspectiva histórica es muy diferente de la noción común de identificación con otra persona (Lee, 1984; Foster y Yeager, 1998; Shemilt, 2001). De hecho, adoptar una perspectiva histórica exige la comprensión de las enormes diferencias entre nosotros ahora y aquellos en el pasado.

A la hora de explorar este estudio en relación con la comprensión y la percepción del pasado, hay que reconocer tanto a los pensamientos como a los sentimientos de las gentes del pasado. Aquellos hechos que rastreamos son consecuencia de lo que se pensó y se sintió, por lo que hay que tener en cuenta el aspecto cognitivo y afectivo. No solo necesitamos reconstruir el contexto, sino aproximarnos a las ideas, creencias y valores con las que interpretaban su propio contexto para poder explicar sus discursos, decisiones o acciones. De ahí la importancia de las actividades basadas en la empatía histórica, puesto que promueven la disposición para comprender las acciones de los agentes del pasado y de culturas diferentes, adoptando la perspectiva "del otro" y favoreciendo extraordinariamente su entendimiento (Lee y Ashby, 2001).

Sin embargo, como señala Paricio (2019) "ponerse en la perspectiva de alguien es una metáfora, ya que nadie puede "ver" como veían las cosas nuestros antepasados, ni en sentido óptico ni en sentido cognitivo o afectivo" (p. 336). Se trata de reconstruir los pensamientos que hay detrás de las acciones. Desde este punto, como docentes, debemos asimilar la historia no como un contenido, sino como un proceso en el que se involucran los estudiantes para lograr pensar históricamente. Enseñar en perspectiva histórica no implica poner a los estudiantes en el lugar de alguien que vivió en el pasado, más bien se trata de incentivar a los estudiantes a que comprendan por qué actuaron de la forma en la que lo hicieron en el pasado, remontándose a las actitudes que informan de las acciones, ya que son un producto del entorno en el que vives y contexto histórico.

Lee y Ashby (2001) concuerdan también en que la enseñanza de la historia es un proceso y no un logro: "aprender historia es aprender sobre determinados pasajes del pasado, pero también es adquirir formas históricas de dar sentido a lo

aprendido” (p. 47). En este sentido, desarrollar las ideas de los alumnos sobre cómo entender a las personas del pasado es una condición necesaria. Así pues, Perikleous declara que “entender por qué los sujetos históricos actuaron como lo hicieron significa que los estudiantes tienen que entender sus ideas y creencias, la forma en que veían a su mundo y el contexto histórico en el que vivían” (p. 221)

En la comunidad educativa se han dedicado a investigar qué tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje fomentan la construcción de la empatía histórica. En esta dirección, han comenzado a surgir importantes propuestas didácticas atendiendo las ideas que los alumnos muestran al explicar los actos y pensamientos de los agentes del pasado. De esta manera, los modelos de progresión exponen una diferencia entre un nivel de empatía histórica y una posición. En la primera se recorre una “escalera” de forma normativa y lineal, mientras que la segunda supone un balancín de posiciones que se requiere para que el conocimiento tenga sentido. De ahí que Foster y Yeager (1998) recalque el papel del docente como un elemento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestro objetivo debe ser ayudar a los estudiantes a desarrollar su comprensión de la realidad histórica, sobre todo de conceptos difíciles como la empatía histórica. No se puede esperar que los estudiantes alcancen un análisis empático de las fuentes solos, sino que es necesario que el docente proporcione un andamiaje en el aprendizaje para que aprendan a formularse preguntas y así tomar perspectiva histórica.

En conclusión, adoptar una perspectiva histórica significa comprender los rasgos sociales, culturales, intelectuales y emocionales que conforman las vidas y las acciones de las personas del pasado. Es decir, recrear las ideas que hay detrás de las acciones de los sujetos históricos. Los estudiantes no solo tienen que conectar con la forma de pensar de los sujetos que estudian, sino también con su forma de sentir; trasladarse mentalmente a un mundo muy diferente del suyo. Deben pensar en cómo sería; considerar las alternativas; y pensar en cómo se sintieron para averiguar las reacciones diferentes de los sujetos que estudian, estableciendo vínculos entre los eventos. Solo así podrán tomar perspectiva histórica y comprender por qué las personas del pasado tomaron una determinada decisión al enfrentarse a una determinada situación en un determinado contexto.

## Bibliografía

- Ashby, R., & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London, UK: The Falmer Press.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah (EE. UU.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Booth, M. (1983). Skills, concepts, and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22(4), pp. 101-117.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 22-38). Lewes: Falmer.
- Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). *The Historical Thinking Project*. Promoting critical historical literacy for the 21st century. <http://historicalthinking.ca/> [última visita 04/11/2022]
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies* 41:5, pp. 679-709.
- Davis, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. En O. L. Davis Jr., E.A. Yeager, & S.J. Foster (Ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1-12). Lanham (EE. UU.): Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2015). “Just imagine...”: Students' perspectives on empathy tasks in secondary history education'. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13 (1), pp. 69–84.
- Dickinson, A. K. & Lee, P. J. (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), pp. 6-47.

- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41- 58.
- Foster, S. & Yeager, E.A. (1998). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), pp. 1-7.
- Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19(3), pp. 183-202.
- Hallam, R. N. (1983). Piaget y la enseñanza de la historia. En C. Coll (Ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget* (pp. 167-181). Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, E. (2003). A propósito del retorno del historicismo: consideraciones sobre la historiografía actual. *Cuadernos de historia contemporánea*, N° Extra 1, pp. 17-24.
- Hoffman, M. L. (2001). Prosocial behavior and empathy: Developmental processes. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.) *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 18), (pp. 12230-12233). Amsterdam: Elsevier.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid, Siglo XXI.
- Kaya Yilmaz. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40(3), pp. 331-338.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Canada: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically. En P. Clark (Ed.) *New possibilities for the past, Shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver (Canada): UBC Press.
- Lee, P. (1984). Historical Imagination. En Dickinson, A.K., Lee, P.J., & Rogers, P.J. (Ed.) *Learning History* (pp. 85-116). Londres: Heinemann.

- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), pp. 233- 244.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. En O. L. Davis Jr., E. A. Yaeger, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21–50). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En S. Donovan & J. Bransford (Eds.) *How students learn: history in the classroom* (pp. 31- 78). Washington D.C. (EE. UU.): National Academies Press.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The Concept That Dares Not Speak Its Name: Should Empathy Come out of the Closet?. *Teaching history*, núm 143, pp. 39-49.
- McLemee, S. (2003). Getting emotional. *Chronicle of Higher Education*, 49 (24), pp. 14-16.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011): Enseñar y aprender el tiempo histórico. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 229-346). Madrid: Editorial Síntesis.
- Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío: History and History Teaching*, núm. 45, pp. 330- 356.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). Historical perspectives. En *The Big Six Historical Thinking Concepts* (pp. 136-167). Toronto: Nelson Education.
- Shemilt, D. (1984): Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.) *Learning History* (pp. 39-83). Londres: Heinemann.
- Ucla History Public History Initiative (1996). *Historical Thinking Standards*. [última visita 5/11/2022] <https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/>
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), pp. 87-110.



- Wilschut, A. & Schiphorst, K. (2019). “One has to take leave as much as possible of one’s own standards and values”: Improving and measuring historical empathy and perspective reconstruction’. *History Education Research Journal*, 16 (1): pp. 74–87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia (EE. UU.): Temple University Press.
- Winnicott, D. W. (1971/1999). Transitional objects and transitional phenomena. En *Playing and reality* (pp. 1-25). New York (EE. UU.): Routledge.
- Yeager, E. A., Foster, S. J. & Maley S. D. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), pp. 8-24.