



VISIBILIZANDO HETEROTOPÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS OTRAS HISTORIAS DESDE UNA CONCIENCIA HERMENÉUTICA GADAMERIANA¹

Visualizing Heterotopias for the Teaching of Other His(Her)Tories from a Hermeneutical Awareness by Gadamer

Laura Triviño Cabrera²

laura.trivino@uma.es

Universidad de Málaga. España

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 03/06/2019

Resumen: El presente estudio explora las posibilidades de incluir el concepto heterotopía de Foucault en la enseñanza de las otras historias, dado que se propone la visibilidad de los espacios que a lo largo del tiempo histórico pasado y presente han sido lugares de exclusión y que deben ser estudiados desde una nueva perspectiva en el que se empodere a esa otredad. Esa nueva perspectiva pasa por desarrollar una conciencia hermenéutica entendida por Gadamer como una fusión de horizontes pasado-presente y que plantee nuevos significados para proyectar espacios en un tiempo histórico futuro generados por una ciudadanía crítica y empática que la convierta gracias al proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales como principal agente del cambio social.

Palabras clave: Heterotopía; Historia; Enseñanza; Conciencia hermenéutica; Utopía feminista; Gadamer.

Abstract: The present work deals with the possibilities of including Foucault's concept of heterotopia in the teaching of the other his(her)stories, given that the visibility of the spaces that throughout past and present historical time have been places of exclusion and that should be studied

¹ Este artículo es resultado de las investigaciones derivadas del Proyecto de Investigación LITMEC (Literacidad Multimodal y Estudios Culturales: hacia una educación ciudadana en la sociedad postmoderna) y el Proyecto de Innovación Educativa 17-172 Alfabetización Audiovisual para la Práctica Performativa de la Universidad de Málaga.

² <<https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>>.

is proposed. from a new perspective in which that otherness is empowered. This new perspective is to develop a hermeneutical awareness understood by Gadamer as a fusion of past-present horizons and that raises new meanings to project spaces in a future historical time generated by a critical and empathic citizenship that places it thanks to the teaching-learning process of Social Sciences as the main agent of social change.

Keywords: Heterotopía; History; Teaching; Hermeneutical Awareness; Feminist Utopia; Gadamer.

SUMARIO: 1. Hacia una enseñanza postmoderna de la Historia o las Historias. 2. Generando conciencia histórica temporal pasado-presente-futuro: de la fusión de horizontes pasado-presente a la proyección hacia el futuro. 3. Heterotopías: recuperando la otredad temporal-espacial para la enseñanza de las otras historias. 4. Conclusiones: la enseñanza de las Historias para una ciudadanía crítica, empoderada y empática. 5. Referencias bibliográficas.

1. HACIA UNA ENSEÑANZA POSTMODERNA DE LA HISTORIA O LAS HISTORIAS

Desde hace años, investigaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (Gómez, 2000; Pagès, 2001; Santisteban, 2015; Ortega y Pagès, 2017, etc.) están contribuyendo a la deconstrucción de una educación ciudadana que se asienta bajo los principios del proyecto de modernidad donde se prioriza la enseñanza de la Historia con mayúsculas, única, universal, lineal y progresiva cuyo máximo protagonista es el «privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial» (Kincheloe, 2008, p. 39). Tal y como afirma Chomsky (2001), aunque pensemos que nos hallamos en una educación democrática, realmente no es así puesto que estamos ante «un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza» (p. 10). La educación ciudadana debe quedar desvinculada de la modernidad en su sentido de pertenencia a una nación (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2) y en su tradicional enfoque del aprendizaje basado en la transmisión de un contenido formalizado con autoridad intentado mostrarse como objetivo y neutral (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 153).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se plantea una educación para la ciudadanía que tenga como principios fundamentales: la visibilidad de las identidades, la diversidad y la alteridad como cimientos sólidos sobre los que construir la democracia (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2). Siguiendo a García (2007), tendríamos como objetivo «defender una concepción de la ciudadanía que reconozca y acepte la diferencia con la representación de todas las identidades» (p. 237). Es así como recientes investigaciones, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, ahondan en las concepciones del profesorado-alumnado y en la exclusión/inclusión de la infancia, la juventud (Pinochet y Pagès, 2016; Pinochet, 2016) y las mujeres (Marolla, 2017; Marolla y Cartes, 2018) en el currículum de las Ciencias Sociales.

Es necesario que el futuro profesorado-alumnado se detenga en sí mismo, como sujeto de esta sociedad hipermoderna y observe si sus actitudes y valores son producto de su elección o son impuestos subliminarmente por esa estética de consumo (Lipovetsky y Serroy, 2015, pp. 26-27). Y, es así como quisiéramos enmarcar este estudio en aras de promover una educación para la ciudadanía en la postmodernidad. No obstante, ese enfoque postmoderno debe ser asumido desde el cuestionamiento en la línea de Žižek (2008). Este autor habla de cómo «la gran novedad de nuestra época post-política del *fin de la ideología* es la radical despolitización de la esfera de la economía» (p. 110), aceptándose como «simple imposición del estado objetivo de las cosas» (p. 110); bajo la apariencia de un «régimen *postpolítico* tolerante y multicultural» (p. 68) que neutraliza las reivindicaciones feministas, del colectivo LGTB, de las minorías étnicas, de la ecología... integrándolas como «estilos de vida» que tiene como trasfondo un capitalismo global que consigue ser aceptado.

Cuando hablamos de postmodernidad, nos situamos ante el resultado del fracaso del proyecto moderno ilustrado que si bien, para Habermas (1980), tiene que ser retomado y renovado –según Rorty (1991), esta idea no es más que una metanarrativa de la emancipación (pp. 253-254)–; para Lyotard (1986/1994) está destruido y liquidado. Y con esa destrucción de la modernidad, caerían los «meta-relatos», las «grandes narrativas» como son:

emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación, progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crítico del amor mártir. (Lyotard, 1986/1994, p. 29).

Ante este contexto postmoderno, ¿cómo se presenta la enseñanza de la Historia? No estamos ante la enseñanza de esa única «Historia», sino de esas historias que se presentan en diferentes tiempos y en diferentes espacios. La otredad plantea una revisión del pasado y un repensar sobre su proyección hacia el futuro. Si estamos ante un proceso de deconstrucción de la enseñanza histórica, también atañe a la manera en la que se plantea la conciencia temporal histórica incluyendo pasado-presente-futuro partiendo de la conciencia hermenéutica gadameriana. Es así como proponemos la inclusión del concepto foucaultiano «heterotopía» para revisar los lugares históricos de exclusión de la otredad (mujeres, infancia, orientación sexual, minorías, etc.) y que sean visibilizados con el objeto de que sean empoderados en nuestro presente y nuestro futuro inmediato.

2. GENERANDO CONCIENCIA HISTÓRICA TEMPORAL PASADO-PRESENTE-FUTURO: DE LA FUSIÓN DE HORIZONTES PASADO-PRESENTE A LA PROYECCIÓN HACIA EL FUTURO

Concebimos la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina que aporta la adquisición de competencias de «pensamiento histórico» (Plá, 2005; Pagès, 2009, 2011; Santisteban, 2010; y Santisteban, González y Pagès, 2010) que son prioritarias y sólidas para alcanzar las competencias crítica, social y ciudadana. La educación para la ciudadanía pasa por tener como eje principal, una conciencia histórica-temporal basada en la relación pasado-presente-futuro (Pagès y Santisteban, 1998, p. 99) y a través de su organización en problemas sociales, forma el pensamiento crítico (Santisteban, 2011; Canals, 2013) que tiene como finalidad

formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (Santisteban, 2010, p. 35).

He aquí un eje fundamental por el que la Didáctica de las Ciencias Sociales se concibe como imprescindible para la enseñanza de las historias en la medida que las competencias de pensamiento histórico comprenden cuatro tipologías de conceptos (Santisteban, González, Pagès, 2010) que quedan vinculados desde el enfoque de la hermenéutica de Gadamer:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal. ¿Cuál es el tiempo histórico representado? Como afirma Gadamer, «re-conocer no significa volver a ver una cosa que ya se ha visto una vez» (1975/2007, p. 88), se trataría de familiarizarse con aquello que se ha conocido. «Todo re-conocimiento es experiencia de familiaridad; y todas nuestras experiencias del mundo son, en última instancia, formas con las cuales construimos nuestra familiaridad con ese mundo» (Gadamer, 1975/2007, p. 89). La experiencia del «reconocer» implica observar la familiaridad de dicho tiempo histórico con la realidad presente del alumnado.
- Las formas de representación de la historia. ¿Cuáles son las narraciones históricas pasadas-presentes-futuras? ¿Cómo se construyen los escenarios, personajes y hechos históricos pasados-presentes-futuros? Gadamer habla de un «esfuerzo crítico» para dismantelar los prejuicios falsos que producen los malentendidos

frente a los prejuicios verdaderos bajo los cuales comprendemos. Frente a la concepción negativa de los prejuicios en la Modernidad, la regla hermenéutica contempla que toda comprensión parte de los prejuicios que se encuentran intrínsecos en nosotros/as mismos/as. Desprenderse de los prejuicios entraña un proceso en el que se estimulen dichos prejuicios, salgan a la luz, ante el diálogo con el tiempo histórico, la formulación de la pregunta (Gadamer, 1975/2007, p. 369).

- El aprendizaje de la interpretación histórica. ¿Cuáles son las fuentes históricas y textos históricos empleados? La regla hermenéutica se centra en «comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo» (Gadamer, 1975/2007, p. 360). Pero este principio debe verse como un encuentro, un diálogo con diferentes opiniones y autocrítica; de manera que «el que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia» (Gadamer, 1986/2010, p. 117). Esto quiere decir que un/a estudiante no adoptaría una conciencia histórica en el caso de imponer sus prejuicios.
- La imaginación/creatividad histórica. ¿Cómo la imaginación y la creatividad pueden promover el pensamiento crítico-creativo? Es en este momento, donde se crea la conciencia hermenéutica: fusión de horizontes pasado y presente. Toda comprensión histórica implica ganar un horizonte, entendiendo por este, «el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto» (Gadamer, 1975/2007, p. 372). Asumir una conciencia histórica sería «ver el pasado en su propio ser, no desde nuestros patrones y prejuicios contemporáneos sino desde su propio horizonte histórico» (Gadamer, 1975/2007, p. 373). En este sentido, Gadamer explica que la exigencia hermenéutica conduce a que una persona se ponga en el lugar de la otra para poder entenderle, no conllevando la empatía. Así pues, un tiempo histórico remite a un horizonte histórico-pasado que debe ser comprendido desde nuestro propio horizonte-presente.

Pero no es suficiente contemplar el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia desde la fusión de horizonte pasado-presente; hay que incluir el tiempo histórico futuro, se debe contemplar «el presente es el lugar activo del cruce entre el pasado y el futuro, entre la historia por hacer» y el «ser afectado por el pasado» (Peñalver, 2005, p. 82). Se trata de imaginar una historia contrafactual, siguiendo la línea de los *future studies* y una educación para el futuro (Hicks y Slaughter, 1998; Anguera y Santisteban, 2012; Anguera, 2013; Santisteban y Anguera, 2013) que es considerada de gran potencial educativo (Jensen, 2005), necesaria para promover optimismo (Santisteban, 2011) y promotora del cambio social al imaginar otros mundos posibles (Triviño y Vaquero, 2019).

3. HETEROTOPÍAS: RECUPERANDO LA OTREDAD TEMPORAL-ESPACIAL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS OTRAS HISTORIAS

En 1967, Michel Foucault propuso la heterotopología, entendida como

una ciencia –y sí, digo una ciencia– cuyo objeto serían esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos. Esa ciencia no estudiaría las utopías –puesto que hay que reservar ese nombre a aquello que verdaderamente carece de todo lugar– sino las heterotopías, los espacios absolutamente otros. (Foucault, 1967).

Foucault delimita tres tipos de espacios heterogéneos. En primer lugar, las utopías que aluden a un emplazamiento sin lugar real, donde se encontraría la mejor sociedad posible proyectada en contraste con la misma sociedad real en el mismo tiempo histórico en el que surge dicha idea utópica. En segundo lugar, podríamos tener una experiencia mixta a través de los espejos que desde la década de los 80, con el *Manifiesto Cyborg* de Haraway, se reinterpreta como un espacio virtual. Foucault expone que el espejo es una especie de «lugar sin lugar», «un espacio irreal que se abre virtualmente detrás de la superficie» (1967, p. 3). Por su parte, Haraway (1985/1995) presenta el cyborg como «posibilidad local que cumple una venganza global. Raza, género y capital requieren una teoría cyborg de totalidades y partes» (p. 310) porque las mujeres necesitarían una regeneración para una reconstitución que incluiría «el sueño utópico de la esperanza de un mundo monstruoso sin géneros» (p. 310). En tercer lugar, se encuentran las heterotopías que remiten a emplazamientos reales, a diferencia de las utopías, y que podrían responder a seis principios (Triviño, 2018):

1. «Desviación»: todas las culturas construyen heterotopías: crisis y desviación. Una enseñanza de la historia que incorpore aquellos espacios en los que se ubican los individuos cuyo comportamiento está desviado con respecto a la media o a la norma exigida. Son las casas de reposo, las clínicas psiquiátricas; son, por supuesto, las prisiones, y debería agregarse los geriátricos, que están de alguna manera en el límite de la heterotopía de crisis y de la heterotopía de desviación, ya que, después de todo, la vejez es una crisis, pero igualmente una desviación, porque en nuestra sociedad, donde el tiempo libre se opone al tiempo de trabajo, el no hacer nada es una especie de desviación. (Foucault, 1967).
2. «Función»: diferentes funciones de una misma heterotopía en el curso de la historia. Es el caso de aquellos espacios que pasaron de ser lugares de exclusión y marginación a lugares de empoderamiento y emancipación. Por ejemplo, la conquista del espacio público para las mujeres y cómo la enseñanza de la historia debe proponer la imaginación de una utopía feminista. En este sentido, cabe resaltar el «feminismo utópico» (Balaguer, 2016) –cuyos antecedentes se

- encuentran en Flora Tristán (1843)– que ahonda en la construcción histórica futura de la creación de espacios reales igualitarios.
3. «Múltiples espacios»: yuxtaponer en un solo lugar real múltiples espacios, múltiples emplazamientos que son incompatibles. Se situaría la visibilidad de múltiples espacios incompatibles entre sí pero que se erigen como lugares para la comprensión de las otras historias. Véase la oportunidad de revisar históricamente los espacios de exclusión y reivindicación para las mujeres y la naturaleza (Tardón, 2011).
 4. «Heterotopía del tiempo»: heterotopía y heterocronía, asociadas a cortes del tiempo. Espacios cuya exclusión puede permanecer de forma infinita o van cambiando según el período histórico y volver o no, a su significado originario en el que la otredad resultaba excluida.
 5. «Sistema de apertura y de cierre»: heterotopías suponen un sistema de apertura y uno de cierre que, a la vez, aíslan y las vuelve penetrables. Espacios que han supuesto para la otredad un sistema de apertura y de cierre que, a la vez, aíslan y las vuelven impenetrables dependiendo del tiempo histórico.
 6. «Espacio real perfecto»: lugares que son respecto del espacio restante una función desplegada entre dos polos extremos: creación de espacio de ilusión y espacio real perfecto. Estamos ante la cuestión de la construcción de espacios perfectos para determinadas clases y grupos sociales privilegiados; para determinadas civilizaciones; para la propia hegemonía global... frente a la visión de dichos espacios para clases y grupos sociales marginados; otras civilizaciones; la contracultura, etc.

Estos seis principios deben ser incorporados a la enseñanza de las Ciencias Sociales, incluyendo no solo su análisis y su deconstrucción; sino su propia construcción desde la perspectiva del alumnado. ¿Cómo imaginan las alumnas y los alumnos en el aula de Historia esos espacios de exclusión? ¿Cómo conseguir que los espacios de exclusión para la otredad y para ellas/os mismas/os se conviertan en espacios donde se proceda a su empoderamiento y emancipación? La enseñanza de las Historias debe incluir imaginar esos lugares futuros. Estos principios pueden ser implementados en propuestas didácticas en la formación inicial del profesorado. Para ello, se procede a analizar contenidos que aborden el currículum de las Ciencias Sociales desde la deconstrucción heterotópica. De tal manera que el futuro profesorado aúne un proceso enseñanza-aprendizaje tanto de la Historia que nos propone la legislación y los libros de texto, así como su investigación en el aula por parte del profesorado-alumnado que incluya las otras historias y los otros espacios desde diferentes textos (visuales, escritos, sonoros, dramáticos, etc.). En el caso de estudiantes del máster de profesorado de la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, se procedió a plantear la realización de propuestas didácticas basadas en el currículum de Historia que estuvieran vinculadas a las otras historias mostradas en la exposición *Utopías modernas* organizada por el Centro Pompidou de Málaga y otros recursos audiovisuales que permitieran proceder a realizar esa deconstrucción, como videoclips, películas o series; hasta llegar a la

propia producción audiovisual dando visibilidad a esos otros espacios por parte del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales. De modo que pasamos de un proceso enseñanza-aprendizaje lineal y universal de la Historia en el que el papel del profesorado-alumnado es pasivo y acrítico al proceso enseñanza-aprendizaje postmoderno de las historias donde el papel del profesorado-alumnado es activista y crítico.

4. CONCLUSIONES: LA ENSEÑANZA DE LAS HISTORIAS PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA, EMPODERADA Y EMPÁTICA

Habiendo un cambio de orientación en la forma de investigar y escribir la historia, la historia del arte, la geografía y la filosofía, al introducir una historiografía desde el enfoque postmoderno –la caída de los metarrelatos (Lyotard, 1986/2005; 1989)–, propusimos incorporar las heterotopías que conducen a espacios de exclusión que deben ser revisados desde una conciencia temporal histórica pasada-presente-futura para reflexionar cómo evolucionan esos espacios y cómo construir nuevos espacios que empoderen a las mujeres –de ahí la importancia de incorporar la categoría género para el análisis histórico (Scott, 1986) y la historia feminista (Scott, 1999)–; las minorías étnicas, las civilizaciones, las culturas (Geertz, 1987); los colectivos excluidos (Foucault, 1977); la microhistoria (Ginzburg, 1981) y la infancia (Pérez y Sánchez, 2013). Se plantea una educación para la ciudadanía que tenga como principios fundamentales: la visibilidad de las identidades, la diversidad y la alteridad como cimientos sólidos sobre los que construir la democracia (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2).

Es así como determinamos la prioridad de pasar de un «currículum oculto» (Jackson, 1991) a un «currículum postmoderno» para las Ciencias Sociales, entendiendo por este siguiendo las consideraciones de Acaso (2009) en torno a este término, que se trata de un currículum que se desplaza «desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad» (p. 137) y de esta manera, enseñar contenidos que promuevan el pensamiento crítico-creativo y social del alumnado (Santisteban, 2010, p. 46) y competencias críticas, empáticas, social y ciudadana desde una conciencia hermenéutica que genere utopías feministas para tiempos postmodernos.

Como dijera Fontana (2003), pasar de una enseñanza de espacios históricos cuyos protagonistas fueran «grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas» (p. 19) a deconstruir dichos espacios, enseñando cómo estos pudieron, pueden y podrán incorporar la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluyendo la mitad del género humano, las mujeres, la *herstory*.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Anguera Cerarols, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 27-35.
- Balaguer, M. L. (2016). Feminismo y Utopía. *Revista Universitaria de Cultura*, 19, pp. 90-93 Recuperado de <<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10985/Balaguer.pdf?sequence=1>>.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Canals, R. (2013). Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de secundaria. En J. D. Matarranz, A. Santisteban Fernández y A. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 187-195). Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá.
- Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados*, 7, pp. 15-26.
- Foucault, M. (1967). De los espacios otros «Des espaces autres». *Conferencia en el Cercle des études architecturales*, 14 de marzo de 1967.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad* (3 vols.). México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1975/2007). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1986/2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. R. M. Ávila, R. López, E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-345). Bilbao: AUPDCS.

- Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. *Historia. Revista trimestral de historia*, pp. 162-177.
- Habermas, J. (1980). Modernidad: un proyecto incompleto. En H. Foster (1985/2008), *La posmodernidad* (pp. 19-36). Barcelona: Editorial Kairós.
- Haraway, D. J. (1985/1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hicks, D. y Slaughter, R. (1998). *Futures Education: World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jensen, B.E. (2004). Counterfactual History and its Educational Potential. En P. Kemp (Ed.), *History in Education. Proceedings from the Conference History in Education. Held at the Danish University of Education*, pp. 151-158.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. F. (1986/1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Liotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marolla Gajardo, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, pp. 81-90. doi: <<https://doi.org/13.1344/ECCSS2017.16.7>>.
- Marolla Gajardo, J. y Cartes Pinto, D. (2018). ¡Débiles y peligrosas! De-construyendo las relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clío*.

History and History teaching, 44. Recuperado de <<http://clio.rediris.es/n44/articulos/20MarollaCartes2018.pdf>>.

Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Director: J. Pagès Blanch. Recuperado de <<http://www.tdx.cat/handle/10803/457981>>.

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona: ICE/Horsori.

Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. Éndoxa. *Series Filosóficas*, 14, pp. 261-288. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-20013C16A757-B6B9-4BE4-4DFC-B7D6C3DB93ED&dsID=hacia_donde.pdf>.

Pagès, J. (2009). «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía». *Reseñas de Enseñanza de la Historia, Revista de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. Argentina)*, 7, pp. 69-91.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/entrevista_educativa/PAPER_EDUCACION_PARA_LA_CIUADADANIA_PAGES.pdf>.

Peñalver, M. (2005). *Las percepciones de la comprensión*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pérez Miranda, I. y Sánchez Blanco, L. (2013). Historia de la infancia, el pasado del futuro. *El Futuro del Pasado*, 4, pp. 33-37. <<https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/137/128>>.

Pinochet Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la Historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Investigación Didáctica*, 15, pp. 49-59. doi: <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.5>>.

- Pinochet Pinochet, S. y Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), pp. 374-393. doi: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004>>.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D. F.: Colegio Madrid/Plaza y Valdés.
- Rorty, R. (1991). *Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad*. En VV. AA., *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- Santisteban, A.; González, N.; y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 14, pp. 34-56. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf>.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. J. En Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Santisteban Fernández, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero; C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña Conchiña (Coord.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Scott, J. W. (1986). Gender: a useful category of historical análisis. *American Historical Review*, 91, pp. 1053-1075.
- Scott, J. W. (1999). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Tardón Vigil, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, 2, pp. 533-543. <<https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/83>>.

- Tristán, F. (1977). *Feminismo y Utopía*. [Primera Edición 1843]. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Triviño Cabrera, L. (2018). Los «otros lugares» de Beyoncé como posibles espacios de colonización visual. *Actas XVIII Colóquio de Outono: Outros lugares: utopias, distopias, heterotopias*. 17 e 18 novembro 2016. Braga: Universidade do Minho.
- Triviño Cabrera, L. y Vaquero Cañestro, C. (2019). Didáctica de la Eutopía. De la caverna global a las aldeas glocales. En D. J. Semova (Ed.), *Entender el artivismo*. Oxford: Peter Lang.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.