


# Diálogos


ISSN 2177-2940



**Cultura histórica, usos del pasado: desafíos de la enseñanza y do aprendizaje en contextos escolares y no escolares**

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v30i1.83765>


**Márcia Elisa Teté Ramos**

 <https://orcid.org/0000-0001-5299-2935>

Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá-PR, BR

E-mail: metramos@uem.br


**Sebastian Molina Puche**

 <https://orcid.org/0000-0003-1469-2100>

Universidad de Murcia (UMU). Murcia-MU, ES

E-mail: smolina@um.es

**Wilian Junior Bonete**

 <https://orcid.org/0000-0002-0605-7214>

Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas-RS, BR

E-mail: wilian.bonete@ufpel.edu.br

Este dossier se presenta al lector en dos tomos: el primero reúne trece artículos; el segundo, doce. No se trata, sin embargo, de una división que separe o fragmente un conjunto, sino de un desdoblamiento necesario ante la amplitud del problema que lo anima. Lo que aquí se presenta es un mismo campo de inquietudes que se expande, gana espesor y se deja ver a través de múltiples perspectivas. Cada artículo, a su modo, participa de una cuestión mayor, que supera los límites de la escuela, alcanza los espacios públicos, atraviesa los debates de la memoria y se instala en el corazón de las luchas contemporáneas por el sentido del pasado.

La enseñanza de la Historia vive un momento rico y, al mismo tiempo, desafiante ante las innumerables cuestiones que atraviesan la sociedad. Maria Auxiliadora Schmidt (2025) señala que los cambios y las transformaciones son desencadenados, en parte, por el proceso de globalización y por las crisis engendradas por el capitalismo. Subraya, además, que temas como el género, la diversidad, la etnicidad, las guerras y los conflictos, la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las nuevas formas de interacción con la naturaleza,

tensionan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje histórico e indican la necesidad de (re)pensar la organización de los contenidos sustantivos de la Historia, además del trabajo efectivo con los conceptos epistemológicos centrales en los procesos de formación del pensamiento histórico.

La Historia y la memoria han sido consideradas marcos de referencia para los grupos humanos, dado que proporcionan bases identitarias, éticas y elementos que contribuyen a la interpretación, la orientación temporal y la atribución de sentido a las experiencias cotidianas (MUÑOZ-MUÑOZ; ORTUNO-MOLINA; MOLINA-PUCHE, 2024a). La educación, de modo general, y la enseñanza de la Historia, de forma específica, poseen un potencial crítico y emancipador, pudiendo contribuir a que las personas desarrollen nuevas comprensiones y entendimientos acerca de los fenómenos, acontecimientos y dilemas que envuelven la vida en sociedad.

El momento actual es, sin duda, muy desafiante. En diferentes países, es posible observar el ascenso de proyectos políticos populistas, principalmente conservadores, que revelan comportamientos y actitudes autoritarias y neofascistas por parte de sus adeptos, con diversos reflejos en la educación. Los ejemplos son innumerables. El retorno de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos de América (EE. UU.), así como su alineamiento con Benjamin Netanyahu, ha culminado en uno de los mayores genocidios de la historia humana en la Franja de Gaza y, recientemente, en Irán, sin contar las innumerables persecuciones a las minorías que son registradas en los variados noticieros alrededor del mundo.

En Europa, según Michael Löwy (2015), diversos grupos políticos defienden proyectos de oposición a una globalización cosmopolita, pautados en la difusión de la xenofobia, del racismo y del odio a los inmigrantes: Rassemblement National en Francia, Fratelli en Italia, Freiheitliche Partei Österreichs en Austria, Vox en España y Chega! en Portugal. Pero también en el contexto de América Latina (Jair Bolsonaro, Javier Milei, Iván Duque, Lenín Moreno...) y Asia (Sanseito en Japón, Partido Nuevo en Taiwán, People Power Party en Corea, Bozkurtlar en Turquía) se observan tendencias semejantes.

Dalila Oliveira (2020) explica que los proyectos políticos populistas, generalmente conservadores, promueven una regresión y se expresan por medio de movimientos amplios y campañas que actúan en el sentido de naturalizar ciertos comportamientos, actitudes y valores, generando una especie de “sentido común” que vuelve aceptable aquello que es inaceptable. En la educación, según la autora, estos movimientos se evidencian en la forma de proyectos como “Escuela sin Partido” y de campañas contra la llamada “ideología de género”, en Brasil, o “Con mis hijos no te metas”, en Perú; además de manifestaciones a favor del *homeschooling*, de la militarización de las escuelas y de discursos contrarios a los libros de texto y a sus contenidos

considerados “atrevidos”. A ello se suma el constante apoyo de estos grupos a las privatizaciones de la gestión de las escuelas públicas y a la “plataformización” de la educación<sup>1</sup>.

Por otro lado, en los entornos digitales prolifera una amplia producción de contenidos sobre temáticas históricas que, muchas veces, sirve para la propagación de narrativas revisionistas y negacionistas, con el objetivo de desacreditar la historiografía producida por historiadores e historiadoras. Parte de estas narrativas se organiza según una lógica transmedia, es decir, se despliega por múltiples medios y plataformas de comunicación, en las cuales los propios consumidores asumen un papel activo en la circulación y expansión de los contenidos, conforme a la definición de narrativas transmedia propuesta por Scolari (2019). Se trata de elementos que contribuyen a la formación de ideas y concepciones que los estudiantes llevan al aula de Historia, ya sea en el ámbito académico o en el escolar, y que se suman a la cultura histórica (MUÑOZ-MUÑOZ; ORTUNO-MOLINA; MOLINA-PUCHE, 2024b).

Por lo tanto, enseñar Historia, en contextos formales y no formales, implica actuar en la primera línea de resistencia frente a la desinformación, a las *fake news* y a los negacionismos históricos y científicos, apostando por las potencialidades transformadoras y reflexivas del conocimiento histórico (NAPOLITANO, 2021).

La presencia de ideas pseudohistóricas y anticientíficas, frecuentemente amplificadas por medio de las redes sociales y de otros entornos digitales, representa un desafío significativo para la educación histórica. Estas narrativas tienden a simplificar, distorsionar o manipular hechos históricos para atender agendas ideológicas específicas, contribuyendo a la formación de concepciones equivocadas y socialmente perjudiciales sobre el pasado.

Ante este escenario, es fundamental que historiadores e historiadoras-docentes se comprometan activamente en la identificación y en el análisis de esas ideas, buscando comprender sus orígenes, motivaciones y los mecanismos por medio de los cuales son difundidas. En este contexto, la noción de cultura histórica se vuelve central. Conforme señala Jörn Rüsen (2022, p. 27):

La expresión “cultura histórica” se refiere a las diferentes estrategias de la investigación científica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, de la ocupación del tiempo libre y de otros procedimientos de la memoria histórica pública, de modo que se puedan reconocer en ellas diferentes formatos de una única facultad mental. La expresión reúne universidad, escuela,

---

<sup>1</sup> En Brasil, los debates sobre la plataformización de la educación se refieren a la creciente integración de plataformas digitales desarrolladas por distintas Big Tech que ofrecen “servicios y productos educativos” y han venido ejerciendo y forzando una reorganización de las prácticas pedagógicas bajo la lógica del capitalismo de datos y de vigilancia. Distintos investigadores han desarrollado estudios y reflexiones sobre este tema, como Jacqueline Meireles y Felipe Adão (2025), Rossano Sczip (2024) y Márcia Elisa Teté Ramos (2025), entre otros.

administración, medios de comunicación y otras instituciones culturales en un conjunto de tópicos de la memoria colectiva e integra la función de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, del encubrimiento, del esclarecimiento y de otros modos de rememoración en la unidad abarcadora de la memoria histórica.

En la perspectiva de Rüsen (2022), la cultura histórica no se reduce a un conjunto de fenómenos; se trata, antes bien, de una forma específica de tratar interpretativamente el tiempo, que resulta en la historia como contenido de la interpretación y como factor de orientación. En cuanto a praxis de la conciencia, requiere la subjetividad humana y, al mismo tiempo, la fomenta. Ante la amplitud de las actividades humanas, y con el objetivo de comprenderlas mejor, el autor distingue tres dimensiones específicas e interrelacionadas de la cultura histórica en la sociedad.

La dimensión estética se manifiesta sobre todo por medio de formas artísticas, como novelas, piezas teatrales y la literatura, pero también en el cine, en documentales, en la pintura y en otras producciones culturales que tienen a la Historia como temática (RÜSEN, 2022). Esta noción permite comprender que la Historia, sea producida científicamente o no, ocupa diferentes espacios públicos más allá de los ámbitos escolar y académico, estando presente en museos, plazas, calles, en la arquitectura y en diversos otros lugares de rememoración histórica. Ante el advenimiento de internet y de los medios digitales, también es posible considerar producciones orientadas a la seria divulgación científica de la Historia; por otro lado, existen canales que difunden negacionismos y revisionismos históricos, sobre todo con fines políticos.

La dimensión política de la cultura histórica se refiere al modo en que las sociedades se organizan en torno a las relaciones de dominación y poder, lo que implica procesos de adhesión orientados a la legitimación. La memoria histórica desempeña un papel fundamental en este contexto, al movilizar simbologías, narrativas de origen de las comunidades políticas, fechas cívicas y conmemoraciones que buscan conferir legitimidad y construir sentidos para los grupos que se adhieren a esas relaciones.

La dimensión cognitiva se hace efectiva, sobre todo, en el ámbito de las ciencias históricas, por medio de la metodización y de las normas que regulan las pretensiones de validez del conocimiento histórico (RÜSEN, 2022).

Las tres dimensiones de la cultura histórica aquí enumeradas se presentan de manera articulada e interdependiente y expresan, como señala Estevão de Rezende Martins (2012, p. 76), “la riqueza de la cultura histórica por la belleza, por la vinculación con el poder derivado de la legitimidad y por la búsqueda de la verdad posible”. En este sentido, se constituyen tanto en un desafío movilizador de la investigación y de la inquietud acerca de explicaciones fundadas y convincentes como en un instrumento susceptible de usos abusivos con fines de manipulación

ideológica.

La noción de cultura histórica, cuando se relaciona con los debates sobre los usos del pasado y el aprendizaje histórico, abre diferentes posibilidades para analizar las relaciones que estudiantes y profesores establecen con el conocimiento histórico, así como el modo en que las representaciones históricas, presentadas en diferentes interfaces, influyen en el desarrollo del pensamiento y ofrecen elementos para la formación y la identidad histórica de esos sujetos<sup>2</sup>.

Los artículos que componen los tomos 1 y 2 de este dossier temático se basan en esa relación entre cultura histórica y enseñanza de la Historia y parten de dos supuestos. Primero, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia no se restringen a los espacios escolares formales, sino que también se desarrollan en entornos no formales, como espacios públicos, plazas, museos y comunidades (Grever; Adriaansen, 2017). Segundo, enseñar y aprender Historia implica no solo los contenidos tradicionalmente transmitidos en el aula, por medio de materiales didácticos o de la exposición docente, sino también ideas, saberes, memorias colectivas y múltiples narrativas que constituyen la base de la cultura histórica de la sociedad (RÜSEN, 2012) y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico a partir del conocimiento histórico (EPSTEIN; PECK, 2018; LÉVESQUE; CROTEAU, 2020).

Ante este contexto, la comunidad académica y los educadores deben posicionarse como defensores activos del conocimiento histórico basado en evidencias, participando en debates públicos y utilizando diversas plataformas para difundir informaciones precisas y contextualizadas. La promoción de un diálogo crítico e informado sobre el pasado es esencial para fortalecer la conciencia histórica y contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida.

Ante estas preocupaciones, iniciando el volumen uno, en “Didática da história e vida prática: contribuições à formação do pensamento histórico”, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt y Maria da Conceição Silva discuten la formación del pensamiento histórico a partir de la relación entre Didáctica de la Historia y la vida práctica. El artículo parte de la matriz de Jörn Rüsen y de la interlocución con la Educación Histórica para defender el aprendizaje histórico como dependiente de su articulación con la cultura histórica, la cultura escolar y las experiencias concretas de los sujetos. Las autoras sostienen que la vida práctica debe ser entendida como punto de partida y de llegada de la Didáctica de la Historia e indican, aunque de modo preliminar, la posibilidad de nuevas competencias para la formación del pensamiento histórico, como

---

<sup>2</sup> Aunque no sea el foco central de los trabajos que componen el presente dossier temático, los estudios en Didáctica de la Historia y Educación Histórica han contribuido a la comprensión de la función social de la Historia y de la enseñanza de la Historia en la vida práctica de las personas, a la formación de la conciencia histórica y del pensamiento histórico, así como a los usos públicos de la Historia y sus relaciones con la cultura histórica (SZLACHTA JUNIOR; BONETE; MARTÍN, 2021).

territorialidad/espacialidad y ancestralidad, especialmente relevantes para el enfrentamiento del eurocentrismo en la enseñanza de la Historia.

En “¿Podemos afirmar que os professores formadores são negacionistas?”, Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas proponen un ensayo provocador sobre la negativa sistemática, por parte de profesores formadores de los cursos de licenciatura en Historia, a reconocer el campo de la enseñanza de la Historia como un saber fundamental para la formación profesional. El texto desplaza la discusión del negacionismo dentro de la universidad y sostiene la hipótesis de que la deconstrucción de los negacionismos que atraviesan la escuela básica depende también del enfrentamiento de una variante negacionista presente en la formación inicial.

En “El valor de la historia para la comprensión del presente: estudiantes de secundaria de contextos rural y urbano ante el fenómeno de la despoblación”, Víctor Manuel Cabañero Martín y Rosendo Martínez Rodríguez investigan el valor que estudiantes de enseñanza secundaria atribuyen a la Historia cuando esta es puesta en relación con un problema social contemporáneo: la despoblación. A partir de un cuestionario aplicado a 341 alumnos de contextos rurales y urbanos, los autores muestran la percepción del valor de la Historia en transformación cuando la disciplina es vinculada a una cuestión real del presente, y cómo la relación contextual y vivencial de los estudiantes con el fenómeno interfiere en el modo en que conciben su utilidad. El artículo refuerza una enseñanza de la Historia orientada a la lectura crítica del presente y a la superación de enfoques tradicionales y memorialísticos.

En “Identidade deslatino-americanizada: o currículo vigiado e o cerceamento da cultura e da consciência histórica”, Wilian Carlos Cipriani Barom analiza el avance de un sistema tecnocrático de control curricular en el estado de Paraná, conceptualizado por el autor como “Currículo Vigilado”. El artículo sostiene que, con la combinación entre políticas educativas neoliberales, plataformización, estandarización curricular e instrumentos como el Livro Registro de Classe Online y el RCO+Aulas, se viene consolidando un escenario de fuerte restricción de la autonomía docente y, por consiguiente, de la posibilidad de una enseñanza de la Historia emancipadora. Tomando como estudio de caso la presencia y, sobre todo, la omisión de América Latina en el currículo paranaense, el texto demuestra cómo el control burocrático y digital del trabajo docente produce un cercenamiento de la cultura y de la conciencia histórica, con efectos directos sobre las experiencias escolares y sobre la formación identitaria de los estudiantes.

En “A multiperspectividade na Didática da História”, Lorena Marques Dagostin propone una sistematización conceptual de la multiperspectividad en el campo de la Didáctica de la Historia, articulando referencias de la Teoría y de la Filosofía de la Historia. El artículo discute los conceptos de punto de vista, perspectiva y multiperspectividad a partir de autores como Chladenius,

Bergmann, Rüsen y Walsh, argumentando que el punto de vista no debe ser confundido con mera opinión, sino comprendido como elemento constitutivo del conocimiento histórico. Al sintetizar investigaciones nacionales e internacionales sobre el tema, la autora afirma que la multiperspectividad no se resume a la ampliación de voces o fuentes, sino que implica el tratamiento articulado de la objetividad y de la subjetividad, de la intencionalidad de las narrativas y de las competencias del pensamiento histórico.

En “Educação histórica e cidadã em Portugal: análise de políticas educativo-curriculares de âmbito municipal”, Ana Isabel Moreira y Pedro Duarte investigan de qué modo políticas educativas municipales, en un contexto intermunicipal portugués, estimulan el aprendizaje histórico de los ciudadanos más allá de la escuela. Partiendo de la idea de que la cultura histórica es producida en múltiples espacios y de que las ciudades son también agentes educadores, el artículo examina documentos públicos de ocho municipios para comprender cómo memoria, identidad, alteridad y ciudadanía se articulan en experiencias educativas no estrictamente escolares. El texto revela que la formación histórica y ciudadana no depende solo de las políticas del poder central, sino también de iniciativas locales que conforman la cultura histórica vivida por los sujetos, ampliando su conciencia histórica y su capacidad de intervención democrática en el presente.

En “Cultura histórica e cultura da memória em projetos educativos de comemoração da democracia portuguesa (1974-2024)”, Carmen Rosa García Ruiz, Maria João Barroso Hortas y Alfredo Gomes Dias analizan las narrativas conmemorativas escolares en torno al 25 de abril de 1974, entendiéndolas como prácticas socioculturales de uso público de la Historia. El artículo atestigua que, en un contexto de crecimiento y normalización de discursos antidemocráticos, tales proyectos educativos movilizan simultáneamente cultura histórica y cultura de la memoria para enfrentar disputas en torno al pasado y al presente. Al enfatizar que la identificación con la democracia exige un diálogo crítico sobre lo que se recuerda, lo que se olvida y cómo se narran los acontecimientos, el texto refuerza la centralidad de las conmemoraciones escolares en la formación histórica y democrática, siempre que estén abiertas a la multiperspectividad, al disenso y a la reflexión ética sobre los valores democráticos.

En “Análisis de libros de texto para el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico”, M<sup>a</sup> Carmen Sánchez-Fuster y José María López Sánchez presentan un estudio cuantitativo sobre 344 actividades de dos libros de texto españoles de Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria, publicados bajo marcos legislativos distintos, LOMCE y LOMLOE. El objetivo es verificar en qué medida tales manuales propician competencias de pensamiento histórico y pensamiento crítico. El artículo reconoce cambios positivos recientes, indicando una mayor incorporación de actividades orientadas al análisis, la interpretación y la formación ciudadana, pero

concluye que la presencia de esas propuestas todavía está por debajo de lo necesario. De este modo, el texto reafirma la urgencia de evaluar críticamente los libros de texto en cuanto a su capacidad para romper con enfoques memorísticos y favorecer un aprendizaje histórico más crítico y problematizador.

En “Pedro do Coutto e a escrita escolar da Guerra do Paraguai nas primeiras décadas do século XX no Brasil”, André Mendes Salles investiga cómo el manual didáctico *Pontos da História do Brasil*, publicado por Pedro do Coutto en 1918, abordó la Guerra del Paraguay en el contexto curricular e historiográfico de su tiempo. El artículo parte de la comprensión de que la escritura escolar de la Historia se constituye en estrecha relación con disputas curriculares, instituciones de prestigio y centros de producción del conocimiento histórico, como el Colégio Pedro II y el IHGB. Al analizar la presencia del tema en los programas de enseñanza y las posiciones asumidas por Coutto en su manual, el texto evidencia que los libros de texto no solo reproducen prescripciones curriculares, sino que también pueden tensionarlas, revelando disputas interpretativas sobre acontecimientos clave de la historia nacional y sobre los proyectos de nación que los sostienen.

En “Livro didático, cultura histórica e formação da consciência histórica: entre silêncios, disputas e possibilidades de ressignificação na prática com aula-oficina”, Gilvania Lopes Villar, Darcylene Pereira Domingues y Júlia Silveira Matos analizan el libro de texto de Historia como artefacto de la cultura histórica y escolar, enfatizando su papel en la legitimación de narrativas sobre el pasado y en la formación de la conciencia histórica. Anclado en la Educación Histórica, en Rüsen y en el concepto de *burdening history*, el texto postula el ideal de que la enseñanza de la Historia capacite a los estudiantes para una lectura ética, plural e interpretativa del pasado, transformando el libro de texto de soporte de autoridad en objeto de problematización.

En “Tecnologia, redes e o ensino de história: desafios curriculares e epistemológicos”, Carlos Augusto Lima Ferreira y Larissa da Purificação Santos analizan los impactos de la cultura digital sobre la enseñanza de la Historia, destacando las transformaciones tecnológicas recientes como alteradoras de los soportes de acceso al conocimiento, así como desestabilizadoras de los propios fundamentos epistemológicos de la disciplina. El artículo deja ver que, en entornos marcados por la hiperconectividad, por la viralización y por la disputa de autoridad entre saber historiográfico y narrativas circulantes en las redes, el currículo de Historia pasa a operar como espacio estratégico de mediación crítica entre experiencias juveniles, cultura digital y conocimiento histórico. Al enfatizar la presencia cotidiana de los smartphones, de las plataformas y de proyectos de reescritura ideológica del pasado, como *Brasil Paralelo*, el texto defiende la integración crítica de lo digital en la enseñanza de la Historia como práctica formativa orientada a la conciencia histórica y al enfrentamiento sistemático de la desinformación.

En el artículo “Videojuegos para aprender prehistoria: el caso de *Dawn of Man*”, Ismael Piazuero Rodríguez examina el potencial didáctico del videojuego *Dawn of Man* para la enseñanza de la prehistoria. Partiendo de las dificultades específicas implicadas en el abordaje escolar de ese período — como su larga duración, la ausencia de fuentes escritas y la permanencia de estereotipos en el imaginario colectivo —, el artículo propone un análisis cualitativo del juego con base en el modelo *GameFlow* y en criterios del pensamiento histórico. El texto subraya el videojuego como posibilidad de favorecer competencias como empatía prehistórica, análisis de fuentes, relevancia histórica y multiperspectividad, siempre que sea insertado en propuestas pedagógicas estructuradas y mediado por reflexión crítica. Al hacerlo, contribuye a considerar los juegos digitales como herramienta capaz de articular innovación didáctica y rigor histórico en el aprendizaje de la Prehistoria.

En “O saber histórica em escuta sensível e testemunhal do sonoro”, Virginia Albuquerque de Castro Buarque, Isaías Gabriel Franco y Maycon Gabriel Sant’Anna Gomes desarrollan una reflexión teórico-epistemológica sobre el lugar de las sonoridades y de las prácticas de escucha en la constitución del saber histórico. El artículo recorre diferentes vertientes de las ciencias humanas que incorporaron lo sonoro como objeto de análisis, discutiendo la historicidad de las formas de escuchar y defendiendo el vínculo entre sonoridades y escucha como vías de un conocimiento histórico simultáneamente sensible y testimonial. Al resaltar el papel de lo sonoro no solo como fuente, sino como dimensión constitutiva de sensibilidades, memorias y regímenes de saber-poder, el texto amplía el horizonte de la investigación histórica y sugiere nuevas posibilidades metodológicas para la investigación y para la enseñanza de la Historia, especialmente cuando se reconoce la relevancia de lo sensible y de lo testimonial en los modos de comprender el pasado.

En el segundo tomo, en el artículo “A influência de artefatos da cultura histórica e da cultura escolar na aprendizagem de história. Uma análise baseada no gosto e confiança de alunos do ensino médio”, Nilson Javier Ibagón-Martín demuestra, a partir de un estudio cuantitativo con estudiantes de la enseñanza media de Colombia y de España, que los artefactos vinculados a la cultura histórica y a la cultura escolar no son recibidos del mismo modo por los jóvenes: las mediaciones no escolares tienden a ser más atractivas, aunque generan menor confianza, mientras que los artefactos escolares suscitan mayor confianza, pero menor adhesión afectiva. Este contraste es intelectualmente revelador, pues evidencia la formación histórica de los estudiantes ocurriendo en el interior de una tensión entre credibilidad e interés, entre legitimidad escolar y atractivo cultural, imponiendo a la enseñanza de la Historia el desafío de pensar mediaciones más complejas, críticas y socialmente situadas.

Desplazando el foco hacia los docentes, el artículo “A construção de sentido e a consciência

histórica de profesores sobre o ensino da independência brasileira”, de Anilton Diogo dos Santos y Marlene Rosa Cainelli, analiza las formas de conciencia histórica movilizadas por profesores de Historia al enseñar la Independencia de Brasil. Situado en el contexto del Bicentenario, el texto demuestra que las elecciones didácticas y las interpretaciones docentes no son neutras, sino construidas por disputas de sentido en torno a una narrativa histórica central para la memoria nacional. Al problematizar la versión pacificada, heroica y despolitizada de la Independencia, los autores evidencian que, aun cuando haya permanencias, existe el esfuerzo de muchos profesores por incorporar múltiples temporalidades, sujetos históricamente silenciados y lecturas más plurales del pasado.

Ya en “Os estágios supervisionados práticos de história da UNESP/Assis (2012-2017) como espaço para reflexão acerca do confronto de culturas históricas”, Ronaldo Cardoso Alves inserta el debate en el ámbito de la formación inicial de profesores. Al reflexionar sobre las prácticas supervisadas como espacio de producción de conocimiento histórico y de confrontación entre culturas históricas, el autor relocaliza la formación del historiador-docente en el centro de una cuestión mayor: la función pública del conocimiento histórico en tiempos de conflicto narrativo, desinformación y disputas curriculares. Su análisis explicita la necesidad de pensar la formación docente más allá de la adaptación técnica al espacio escolar; se trata, antes bien, de formar profesionales capaces de leer críticamente los usos públicos del pasado, movilizar diferentes fuentes y lenguajes y actuar, de modo intelectualmente riguroso y socialmente responsable, en la mediación entre experiencia histórica, vida práctica y orientación temporal.

En “Ensino e aprendizagem histórica em espaços não escolares: conhecimento histórico, quilombo urbano e territorialidade negra”, Edinalva Padre Aguiar y Maria Cristina Dantas Pina centran el aprendizaje histórico considerando un territorio comunitario tensionado por memoria, resistencia y pertenencia. A partir de una experiencia de prácticas desarrollada en el quilombo urbano Beco de Vó Dola, en Vitória da Conquista (BA), las autoras evidencian el potencial formativo de los espacios no escolares para la formación inicial en Historia, indicando que el conocimiento histórico puede ser movilizado en diálogo con memorias producidas fuera de los marcos institucionales de la escuela y de la universidad. El artículo señala, así, la fuerza pedagógica de un aprendizaje histórico situado, capaz de aproximar a estudiantes de licenciatura a realidades locales, a territorialidades negras (de afrodescendientes) y a pasados todavía vivos en las luchas del presente.

En “Usos del pasado en el discurso patrimonial: análisis crítico del currículo español de Geografía e Historia de educación secundaria”, Alodia Rubio-Navarro, Pilar Rivero y Silvia García-Ceballos analizan críticamente el discurso patrimonial presente en el currículo español de Geografía

e Historia de enseñanza secundaria, tomando como referencia la reciente reforma educativa. A partir del modelo de narrativas históricas de Jörn Rüsen y del análisis crítico del discurso, las autoras investigan cómo los textos curriculares articulan patrimonio, temporalidad e identidad, demostrando que el patrimonio puede ser movilizado a partir de una dimensión axiológica vinculada a discursos institucionales hegemónicos, como los de la Unesco y del Consejo de Europa. Con ello, el artículo evidencia la permanencia del currículo como espacio de debate político y simbólico en torno a los usos del pasado, al mismo tiempo que señala los límites de una educación patrimonial orientada más a la consagración identitaria que al desarrollo de heurísticas capaces de impulsar la conciencia histórica crítica.

En “El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto Convivencia y Memoria a través de rutinas de pensamiento”, Alex Ibañez-Etxeberria, Nekane Aristondo, Leire Albas y Naiara Vicent afrontan un tema particularmente sensible: el lugar del pasado reciente y violento en la formación inicial de profesores. Situado en el contexto posconflicto del País Vasco, el artículo examina las percepciones de estudiantes en formación docente sobre ese pasado, sus fuentes de información y los impactos del proyecto Convivencia y Memoria, especialmente del módulo Adi-adian, que incorpora testimonios de víctimas educadoras. A partir de narrativas reflexivas producidas por la rutina de pensamiento “Antes pensaba/Ahora pienso”, el estudio explicita la propuesta como contributiva para transformar percepciones, fortalecer una educación orientada a la convivencia y ampliar la disposición de los futuros profesores para afrontar temas controvertidos en el aula. El artículo reafirma, así, que la enseñanza de la Historia, cuando se articula con los derechos humanos, con la memoria y con la educación democrática, puede cumplir un papel decisivo en la elaboración crítica de pasados traumáticos y en la formación de sujetos comprometidos con la no violencia y con la justicia.

En “Ressignificações da figura de Cabralzinho por meio da educação formal e não-formal no município de Amapá/AP”, Jonathan Viana da Silva y Ana María Sosa González analizan cómo la figura de Francisco Xavier da Veiga Cabral, Cabralzinho, es continuamente producida, transmitida y actualizada por prácticas educativas escolares y no escolares en el municipio de Amapá. El artículo presenta la narrativa heroica en torno a ese personaje consolidado tanto en el currículo como en los proyectos pedagógicos y en las actividades escolares, así como en manifestaciones públicas, como la Corrida de Cabralzinho y el Día de Cabralzinho. Al enfatizar la memoria colectiva sobre ese personaje como resultado de disputas de sentido, negociaciones simbólicas y participación activa de la comunidad, el texto evidencia el papel articulado de la educación formal y no formal en la construcción de identidades locales y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

En el artículo titulado “O ensino de História a partir dos saberes e ideias sobre o Museu de Quilombos e Favelas Urbanos: as vozes dos arquivos que ecoam de um pós-museu”, Júlio César Costa investiga la producción de conocimiento histórico a partir del Muquifu, tomando el museo y sus vestigios documentales como archivos en conexión. El análisis se concentra en las acciones educativas del museo y en las prácticas de docentes de la educación básica que movilizan ese espacio, con vistas a fomentar una reeducación de las relaciones étnico-raciales, en perspectiva decolonial. Al definir el Muquifu como un *posmuseo*, el autor evidencia su carácter polifónico, comunitario y contrahegemónico, subrayando su capacidad de desplazar la mirada eurocéntrica, romper con la narrativa única de los vencedores y abrir espacio para sujetos, memorias y objetos históricamente silenciados.

En “Políticas de bilingüismo, educação tradicional e educação escolar indígena”, Nádia Nelziza Lovera de Florentino, Delmira de Almeida Peres y Rosangela Celia Faustino muestran las políticas educativas y lingüísticas dirigidas a los pueblos indígenas, articulándolas con las prácticas de educación tradicional no escolar del pueblo Avá-Guarani en Paraná. El texto evidencia la educación indígena como algo que rebasa la institución escolar y se ancla en ancestralidad, oralidad, espiritualidad, etno-conocimientos y prácticas colectivas que sostienen la vida comunitaria y la continuidad cultural. Al examinar tanto el marco legal de la educación escolar bilingüe e intercultural tras la Constitución de 1988 como la centralidad de los mayores, de los niños, de la casa de rezo y de las enseñanzas comunitarias en los procesos educativos, el artículo hace visible la preservación lingüística y sociocultural como articulada a una comprensión ampliada del aprendizaje. Se trata, así, de un texto que confronta la tradición eurocéntrica de la escolarización y afirma la potencia formativa de modos propios de enseñar y aprender, vinculados al territorio, a la memoria y al buen vivir colectivo.

En “Al servicio de la nación: sesgos de género y racistas en las figuras históricas en México”, Erika Michelle Ordóñez Lucero analiza los sesgos de género y de raza presentes en la representación de figuras históricas entre jóvenes mexicanos, a partir de un amplio estudio con 1017 participantes. El artículo evidencia, por un lado, la fuerte subrepresentación femenina y la recurrente vinculación de las mujeres a papeles subsidiarios, dependientes o funcionalmente integrados a la narrativa patriarcal de la nación; por otro, expone la permanencia de jerarquías raciales en la glorificación de figuras europeas y en la marginación de indígenas, proceso actualizador del mito del mestizaje como dispositivo de invisibilización. El texto indica la necesidad de descolonizar la enseñanza de la Historia y construir narrativas más inclusivas, capaces de confrontar estereotipos y silencios persistentes en la cultura histórica juvenil.

En “Representaciones femeninas en la cartelería de la guerra civil española: usos didácticos

y posibilidades de análisis en la enseñanza de la Historia”, José Antonio Mérida-Donoso, Irene Abad Buil y Arasy González-Milea examinan los carteles de la Guerra Civil española como fuentes históricas y como recursos didácticos en la formación inicial del profesorado. A partir de la exposición “Carteles que cuentan. La mujer en la Guerra de España”, los autores analizan cómo estudiantes del Máster en Formación del Profesorado interpretan esas imágenes por medio de criterios críticos, estéticos y pedagógicos. El artículo revela la persistencia de resistencias y de comprensiones superficiales sobre las cuestiones de género, lo que refuerza la necesidad de mediaciones didácticas más densas en el trabajo con fuentes visuales.

En “La construcción de masculinidades ecofeministas mediante la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y el patrimonio”, Laura Lucas Palacios y Elisa Arroyo Mora proponen una reflexión crítica sobre los modelos hegemónicos de masculinidad reproducidos por las narrativas escolares de la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente en la enseñanza de Historia, Historia del Arte y patrimonio. El texto parte de la crítica a la centralidad de sujetos masculinos, blancos, occidentales y humanos (obviando otras especies) en los relatos escolares y presenta el *Test del Nuevo Asterión*, una herramienta teórico-metodológica de perspectiva ecofeminista orientada a la deconstrucción de masculinidades basadas en dominación, violencia y jerarquía. El artículo, ciertamente, amplía el horizonte de las discusiones didácticas y sugiere la formación histórica como posibilitadora de la construcción de subjetividades masculinas cuidadoras, interdependientes y comprometidas con la justicia ecosocial.

El lector verá, a lo largo de los dos tomos, que la formación histórica, en contextos escolares y no escolares, se afirma como dimensión esencial de una cultura democrática. Al reunir debates sobre usos del pasado, cultura histórica, espacio público, memorias, identidades y medios digitales, este dossier reafirma el valor público de un conocimiento histórico crítico, riguroso y éticamente comprometido, capaz de formar sujetos que interroguen narrativas, resignifiquen memorias y participen de modo reflexivo en la vida común.

## Referencias

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação como possibilidade de superação do status de "reçaga" da Didática da História na contemporaneidade. In: NICOLINI, Cristiano; SILVA, Maria da Conceição (orgs). *Natureza e Diversidade e os desafios para a cultura histórica*. Teresina, PI: Cancioneiro, 2025, p.17-30.

EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. Introduction. In EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. (eds.). *Teaching and learning difficult histories in international context. A critical sociocultural approach*. Routledge, 2018.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. *Historical culture: A concept revisited*. Palgrave handbook of research in historical culture and education, p. 73-89, 2017.

LÉVESQUE, Stéphane; CROTEAU, Jean-Philippe. *Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*. University of Toronto Press, 2020.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil, *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 124, p. 652-664, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/MFzdxwKBBcNqHyKkckfW6Qn/?format=pdf&lang=pt>

MARTINS, Estevão de Rezende. Cultura, história, cultura histórica, *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 63-82, 2012.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/26197>

MEIRELES, Jacqueline; ADÃO, Felipe. Plataformização da educação em tempos de colonialismo digital: reconfigurações da relação professor-estudante, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 46, 2025.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fm8xTvTkCDgPcghM36kRH7z/?format=pdf&lang=pt>

MUÑOZ-MUÑOZ, Pablo; ORTUNO-MOLINA, Jorge; MOLINA-PUCHE, Sebastian. La relevancia histórica en perspectiva de género según el alumnado de educación secundaria y bachillerato de murcia (España), *Educ. Soc.*, Campinas, v. 45, 2024a.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CKZ6cp5stDB3yLYKvgRfdmD/?format=pdf&lang=es>

MUÑOZ-MUÑOZ, Pablo; ORTUNO-MOLINA, Jorge; MOLINA-PUCHE, Sebastian. The influence of transmedia and extra-academic narratives on the formation of the historical culture of high school students, *Frontiers in Education*, Lausanne, p1-9, 2024b.

Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1295500/full>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020.

Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335/209209213578>

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e Revisionismo histórico no século XXI. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos combates pela história: Desafios-Ensino*. São Paulo: Contexto, p. 85-114, 2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Entendendo a plataformização da Educação - o (péssimo) exemplo do Paraná. *Emancipação Socialista*, Youtube, 2025, 1h20.

Disponível em: <https://www.youtube.com/live/ETnt5h3l--E>

RÜSEN, Jörn. Cultura histórica: uma delimitação conceitual. In: *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba: W.A. Edições, 2022, p. 27-38.

SCZIP, Rossano. A plataformização da educação na Rede Estadual do Paraná: impactos sobre o trabalho docente e na disciplina de História. *Palavras ABEHrtas*, n.9, 2024.

Disponível em:

<https://www.palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/107>

SCOLARI Carlos. *Transmedia is dead. Long live transmedia! (Or life, passion and the decline of a concept)*. Letra Imagen Sonido, 2019, 69–92.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; BONETE, Wilian Junior; MARTÍN, Nilso Javier Ibagón.

Apresentação: Didática da História e o ensino de História: questões contemporâneas, *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 39, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/252774/40467>