



# Panta Rei

Revista digital de Historia  
y Didáctica de la Historia

2021





# Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

## 2021

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es)

**Edita:**

**Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT**

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

[cepoat@um.es](mailto:cepoat@um.es)

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

**Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM**

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

[editum@um.es](mailto:editum@um.es)

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2021

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

**cepoAt**



En portada: Prise de la Bastille.  
Biblioteca Nacional de Francia (BNF).

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:  
Consejo Editorial de Panta Rei.



## CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

[Bellatti, Ilaria](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Mesguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

## CONSEJO ASESOR

[Adroher Auroux, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M<sup>o</sup> del Mar](#) [H.<sup>o</sup> del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Chavarría Arnau, Alejandra](#) [Arqueología, Università di Padova, Italia]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.<sup>o</sup>](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de la Historia, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad Autónoma de Madrid]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igual Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.<sup>o</sup> del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Ni Cassaithe, Caitriona](#) [Didáctica de la Historia, Dublin City University, Irlanda]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Pinto, Helena](#) [Didáctica de la Historia, CITCEM University of Porto, Portugal]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.<sup>o</sup> del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]



# Índice

## Artículos

- Libelos, camarillas y banquetes: una propuesta para reconstruir las proclamaciones militares en la Antigüedad Tardía a través de los casos de Probo, Magnencio y Juliano* 7  
Miguel Pablo Sancho Gómez
- El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa* 31  
Manuel Jesús Jaldón-Méndez Sánchez
- 'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution* 51  
Christian Mathis
- Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa* 69  
Sergio Ibáñez Llorente y Almudena Alonso-Centeno
- La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España)* 103  
Rocío Jiménez-Palacios y José María Cuenca López
- Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos* 135  
Héctor López-Bajo, Rosendo Martínez Rodríguez y María Sánchez-Agustí
- Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal* 161  
Jorge Ortuño Molina y Fredrik Alvé
- Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook* 185  
Iñaki Navarro-Neri, Pilar Rivero, Borja Aso y Ana Mendioroz-Lacambra

## Entrevista

- Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik* 211  
Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos

## Reseñas

- M. Sartre (2021), Le Bateau de Palmyre. Quand les mondes anciens se rencontraient (VIe siècle av. J.-C./VIe siècle ap. J.-C.), Paris: Éditions Tallandier* 239  
Juan Álvarez García
- Janire Castrillo, Las mujeres vascas durante la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo, Madrid, Sílex Universidad, 2020* 245  
Iratxe Gillate
- M. Ortiz Heras (coord.). (Manual de) Historia de España (siglo XX). Del desastre del 98 a la crisis sistémica actual, Albacete: Altabán, 418 págs. ISBN: 978-84-15252-46-7* 249  
Herminio Lebrero Izquierdo



# Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik

Laura Arias Ferrer  
Universidad de Murcia

[larias@um.es](mailto:larias@um.es)

 [0000-0003-3121-1882](https://orcid.org/0000-0003-3121-1882)

Alejandro Egea Vivancos  
Universidad de Murcia

[alexegea@um.es](mailto:alexegea@um.es)

 [0000-0002-6047-2670](https://orcid.org/0000-0002-6047-2670)

Recibido: 19/02/2021

Aceptado: 28/02/2021

## 1. Introducción

Linda S. Levstik, aunque neoyorquina de origen (1945), por razones familiares tuvo que emigrar muy joven (cuando cursaba educación secundaria) a Columbus, Ohio, en el Medio Oeste (Midwest) de EE. UU. Obtuvo un BS [*Bachelor of Science*] en la *Capital University* de Columbus (1967), título con el que comenzó a trabajar como docente en una escuela pública de la cercana ciudad de Worthington a la vez que realizaba su MA [*Master of*



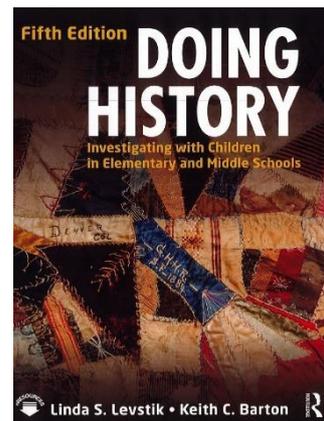
*Arts*] en la *Ohio State University* de la misma capital del estado, finalizado en 1973. En el otoño de 1972 comenzó a trabajar como profesora en la escuela ortodoxa judía *Columbus Torah Academy*. En 1976 ingresó en el programa de doctorado en *The Ohio State University* [OSU]. Un puesto como profesora ayudante en dicha universidad le permitió dedicarse a tiempo completo a su carrera académica y obtener finalmente su PhD en 1980.

La Dra. Levstik trabajó a tiempo parcial en OSU hasta que entró a formar parte del *Ohio Department of Education* como asesora para el programa de formación del profesorado. En 1982 se incorporó al *College of Education* de la *University of Kentucky* (Lexington, KY) como *Assistant Professor*, consiguió su plaza fija en 1986 y ascendió a *Full Professor* en 1990. Hasta su jubilación en 2016, investigación tras investigación, clase tras clase, consiguió desarrollar una sólida carrera especializada en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Prueba de ello fue el galardón que recibió por su aportaciones al campo por parte de la *National Council for the Social Sciences* (NCSS) en el año 2007 (*Jean Dresden Grambs Distinguished Career Research Award*). Algunas de sus líneas de investigación principales han sido el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de 6 a 12 años, los contextos de enseñanza para el aprendizaje de la

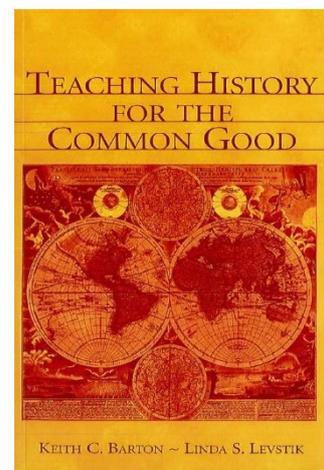
historia o la cuestión de género a la hora de enseñar historia y, más recientemente, el impacto de la investigación arqueológica en el pensamiento histórico de los jóvenes.

De sus cientos de publicaciones, las cuales la han convertido en un referente nacional e internacional en la enseñanza de la historia, quizás las más conocidas sean las que ha escrito en colaboración con el que otrora fuera su estudiante de doctorado, Dr. Keith C. Barton, quien actualmente es profesor de la *Indiana University* de Bloomington (Indiana). En asociación con él ha escrito algunas obras que se han convertido en cita obligada para todos aquellos que se dedican a la didáctica de la historia, especialmente en las edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

Por un lado, cabe mencionar *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (Levstik & Barton, orig. 1997), obra que ha conseguido gran popularidad, y que contará incluso con una sexta edición en 2021. Este libro guía la introducción de la historia a través de ejercicios de indagación en la escuela primaria y secundaria, brindando a maestros e investigadores estudios de caso reales. Entre otros, los autores aluden a que los estudiantes de entre 6 y 12 años son capaces de tener en cuenta la perspectiva histórica para aproximarse al conocimiento de las gentes del pasado, así como considerar diferentes causas en la historia (multicausalidad).



Igualmente destacable es *Teaching History for the Common Good* (Barton & Levstik, 2004). Todo aquel interesado en la relación entre la enseñanza de la historia (de las ciencias sociales en general) y la educación para la ciudadanía, debe consultar este libro. En esta obra, se reflexiona sobre para qué sirve realmente enseñar historia si no es para formar ciudadanos mejor preparados para la vida en una democracia plural, más críticos y capaces de emplear las fuentes a su alcance con criterio.



Esta entrevista fue realizada en Lexington en 2015, justo antes de la jubilación de la Dra. Levstik, y ha sido actualizada en 2020. Con ella se pretende una aproximación más profunda a su persona (su carrera, sus intereses, su pensamiento) y sintetizar brevemente su visión sobre temas relacionados con la enseñanza de la historia. Apartado obligatorio en la estructura de la propuesta.

## 2. Entrevista

**Laura Arias y Alejandro Egea (LA/AE): Usted fue docente en educación primaria y secundaria (Elementary and Middle Schools) durante 8 años. ¿Hasta qué punto su experiencia previa como docente en otros niveles educativos ha marcado su carrera investigadora?**

**Linda S. Levstik (LL):** Mi paso por la escuela primaria y secundaria ha influido profundamente en lo que hago ahora, al igual que el trabajo de tutoría con niños con discapacidad. Impartí clase en escuelas públicas y privadas. En cada uno de estos ámbitos, observé que mis alumnos eran capaces de hacer cosas realmente interesantes con la historia, pero se me seguía diciendo que eran demasiado pequeños para hacerlo, demasiado pequeños para entenderlo, que no eran capaces de aprender por medio de la indagación. También me pareció que los planes de estudios asumían que los niños eran bastante más estúpidos de lo que eran. Todo lo contrario. Si el proceso de enseñanza les motivaba, ellos me demostraban habitualmente cómo eran de capaces y cómo les gustaba este tipo de aprendizaje.

Cuando comencé con el doctorado, no estaba completamente segura de qué tipo de investigación quería hacer, pero sabía que no quería investigar a los profesores. Pensaba que no sería capaz de trabajar eficazmente con los maestros si no conocía previamente a los niños. Quería meterme en la cabeza de los niños, poder averiguar cómo estaban pensando, cómo razonaban, cómo aprendían... Porque solo en ese momento sería capaz de decirle algo a los docentes. Como resultado, cuando ya impartí clases en la universidad, terminé basando gran parte de mi investigación en aquello que hacía durante mi juventud en las aulas de primaria y secundaria. Quería convencer a mis alumnos universitarios (futuros docentes) de que sus alumnos podían hacer un trabajo interesante y reflexivo. En particular, quería ofrecer un modelo para mis alumnos. No tenían que sentarse en mis clases y escucharme durante horas. Debían participar de manera que luego fueran capaces de transferir a las aulas en las que ellos iban a enseñar.

Tenía la ventaja de que enseñaba en escuelas que ya hacían por entonces actividades de indagación y que mi programa de posgrado no sólo enfatizaba la indagación, sino que me tocaba supervisar a los estudiantes en esas escuelas. Desafortunadamente, cuando me mudé aquí [Lexington, Kentucky] fue difícil encontrar un centro educativo que hiciera algún tipo de indagación en el aula. Era visto como algo bastante radical. Me quedé impactada. Cuando enseñaba en Ohio, la indagación en el aula no era tan rara ni tan difícil. Cuando era estudiante de doctorado trabajé incluso en dos programas que formaban a los maestros desde un punto de vista particular. Uno de ellos se llamaba *Educational Programs in Integrated Classrooms* (EPIC). EPIC se basaba en ejercicios de indagación con especial hincapié en la literatura infantil y en lo que entonces se llamaba el enfoque de enseñanza de "lenguaje completo".

Los estudiantes investigaron sobre preguntas concretas y trabajaron en equipos en todas las áreas temáticas. De ahí surgió la edición de 1985 de *Integrated Language Learning* (Pappas, Kiefer y Levstik, 2005). Otros dos estudiantes de doctorado y yo dirigimos EPIC durante un par de años. Acudíamos a escuelas donde los maestros entendían este tipo de métodos, había niños que quedaban entusiasmados con el enfoque, formábamos a los maestros para que hicieran ejercicios de indagación y pudimos emplearlos en escuelas que les permitían enseñar tal y como les habíamos formado. Nuestros estudiantes siempre tuvieron la oportunidad de ver cómo se desarrollaban estas prácticas de indagación en la vida real, realizando sus prácticas escolares y yo, por mi parte, fui capaz de comprobar cómo respondían sus alumnos de la escuela a este tipo de enfoques.

Como ya dije, cuando llegué a Lexington, la indagación en historia era algo muy novedoso. Realmente fue un shock para mí ver cómo lo que había sido una parte tan fundamental de mi enseñanza, era completamente nuevo aquí. Afortunadamente, sin embargo, no era el único miembro de la facultad interesado en la indagación. Por ejemplo, conocí a Angene H. Wilson<sup>1</sup>, la razón por la que vine a Lexington. Cuando terminó mi entrevista de trabajo, ella y yo nos sentamos en el parking y hablamos durante tres horas. Entonces pensé: "puedo trabajar con ella". Ella también estaba interesada en un enfoque basado en la indagación, aunque tenía sus propios intereses que no eran necesariamente los mismos que los míos, lo que creo que fue bueno, ya que yo podía aprender de ella y ella podía aprender de mí. Todo encajó y nos llevamos bastante bien.

**LA/AE: Tras una larga trayectoria como la suya nos gustaría que reflexionara sobre cuáles han sido sus influencias más directas en su manera de entender la docencia y la investigación. ¿Qué profesores o colegas han aportado más a su carrera?**

**LL:** Como estudiante de la universidad, tuve profesores maravillosos en el grado, máster y doctorado, tanto de historia como de ciencias sociales. Alguno era más flojo. Todos los demás eran realmente buenos, incluso aunque algunos no emplearan métodos activos. La mayoría de los profesores de historia, por ejemplo, se basaban en clase magistrales.

Incluso en secundaria tuve un excelente profesor de historia mundial. Aunque principalmente daba clases magistrales, era muy bueno en eso. ¡ibas a su clase, sonaba el timbre y resulta que ya llevabas una hora sentada allí! También me ayudó bastante a encajar en Ohio, pues yo acababa de llegar de Nueva York. Echaba mucho de menos mi ciudad y él era como el momento destacado del día. Era muy bueno.

Para cuando llegué a la universidad, dos de mis profesores de historia enseñaban historia a través de métodos de indagación y, de hecho, enseñaban a sus estudiantes cómo hacer historia. Uno de ellos fue Gary Riechard. Daba clases de Historia Contemporánea de los Estados Unidos y una de las tareas de clase era identificar algún tema de la historia de los Estados Unidos que quisieras explorar. Había muchas maneras de llevar a cabo este trabajo, pero una de las opciones era buscar información de tu propia familia y contextualizarla históricamente. Pensé que era una muy buena opción.

Había crecido en Levittown-NY, una de las primeras comunidades suburbanas planificadas en los Estados Unidos de posguerra<sup>2</sup>. Esta zona había atraído a jóvenes de clase trabajadora (*blue-collar*)<sup>3</sup> y sus familias. Me pareció que encajaba muy bien con la historia estadounidense de posguerra y pensé empezar mi trabajo de clase por ahí. Levittown también vivió problemas de tipo religioso y político en los años en los que mi familia y yo vivimos allí. Era la década de 1950, época del macartismo, y la comunidad

---

<sup>1</sup> La Dra. Wilson es profesora retirada del *College of Education* de la *University of Kentucky* y tiene una gran experiencia internacional en su campo, centrado sobre todo en perspectivas globales y aprendizaje intercultural.

<sup>2</sup> Se refiere a la promoción de viviendas en zonas suburbanas que sirvieron para ubicar a los veteranos que regresaban de la 2.ª Guerra Mundial y sus familias. Levittown fue construido en concreto por William J. Levitt, de ahí su nombre.

<sup>3</sup> A diferencia de los trabajadores de "cuello blanco", que eran jefes o técnicos superiores, el término trabajador de "cuello azul" se refiere a la mano de obra de una fábrica o empresa.

estaba dividida. La mayoría de mis vecinos eran católicos o judíos: los judíos tendían a ser demócratas, mientras que los católicos tendían a ser republicanos, no siempre, pero con frecuencia. También me interesaba ese punto de vista. Entrevisté a muchos familiares y recopilé todas esas fuentes primarias sobre esos problemas en Levittown (artículos de periódicos, fotografías y libros). Fue muy divertido. Todo iba genial hasta que lo escribí todo. Al Dr. Riechard le encantó y me preguntó si les había mostrado el trabajo a mis padres. Estaba seguro de que les iba a gustar. Fui en contra de mi buen juicio y se lo enseñé a mis padres. Mi madre, que solía llamar al menos una vez a la semana, no me llamó durante los días siguientes. Así que la tuve que llamar. Normalmente era la que contestaba el teléfono, no mi padre. Pero en esta ocasión fue él quien contestó y pensé "tenemos un problema". A continuación me dijo: "Admiro tu manera de escribir, pero no estoy de acuerdo con tu interpretación". Y cuando le pregunté por mi madre me contestó que estaba muy dolida. De esta manera, aprendí un segundo aspecto a la hora de escribir historia: la "perspectiva". Nadie cuenta la historia de la misma manera y, aunque la mía estaba basada en pruebas, desde el punto de vista de mi madre, había hecho público cosas que no debería haber hecho. Ese fue el pistoletazo de salida de la historia como controversia, y estaba ahí mismo, en mi familia.

Todo esto fue con el mismo profesor. Durante mi doctorado tuve otros tres profesores que probablemente fueron los más influyentes para mí. Uno de ellos era Robert H. Bremner<sup>4</sup>, un excelente historiador. Le interesaba la historia de la filantropía, la infancia y esas instituciones sociales que tenían como objetivo beneficiar a los pobres o a las personas con discapacidad. Era uno de esos que nada más llegar a clase, se te ocurría mencionar algo y enseguida te estaba dando cosas para leer, fuentes primarias para ojear. La dinámica de la clase siempre se basaba en un análisis cuidadoso de las fuentes, por lo que todo lo que decías tenías que poder argumentarlo. Era muy, muy bueno, además de que personalmente era uno de los tipos más agradables.

La otra fue Charlotte Huck<sup>5</sup>, profesora de literatura infantil. Charlotte me enseñó casi todo lo que sé sobre cómo ser un buen profesor. Era una fuerza de la naturaleza. Tenía alrededor de 65 años cuando me dio clase, por lo que me parecía terriblemente mayor entonces y muy joven ahora. Aunque la literatura infantil no era mi área principal, estaba muy cerca de la historia. A pesar de eso, Charlotte me apoyó y hasta que murió, leyó todo lo que publiqué. La veía casi una vez al año en un congreso de literatura en *Ohio State*. Me contaba en qué estaba trabajando, me daba sugerencias de cosas para mirar, leer o pensar, y siempre estaba ahí para sus estudiantes. Por ejemplo, si sus estudiantes de doctorado decíamos que nos interesaba la historia de la literatura infantil, ella nos

---

<sup>4</sup> El Dr. Robert H. Bremner (1917-2002) fue profesor emérito de Historia en la *Ohio State University* en Columbus (Ohio) donde enseñó desde 1946 hasta su jubilación en 1980. Su investigación se centró especialmente en pensamiento social, bienestar social, filantropía y pobreza (Bremner, 1960, 1988, 1996). Recuperado de <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2006/in-memoriam-robert-h-bremner>

<sup>5</sup> La Dra. Charlotte S. Huck (1922-2005) fue una experta en literatura infantil de renombre internacional. Se unió a la Facultad de Educación de la *Ohio State University* en 1955, donde organizó el primer curso de literatura infantil de dicha universidad, y creó un programa respetado a nivel nacional que ofrecía tanto un máster como un programa de doctorado en literatura infantil. Recuperado de: <http://www.redlands.edu/study/schools-and-centers/school-of-education/childrens-literature-festival-2018/dr.-charlotte-s.-huck-1922-2005>

organizaba un seminario, ponía el material y luego íbamos a su casa donde nos ofrecía comida, café y té. Ella se iba un rato del salón y nos quedábamos trabajando, pero si queríamos hablar con ella, bajaba las escaleras y nos decía lo que habíamos hecho bien y dónde estábamos equivocados. Era estupendo quedarse sentado cerca de ella y aprender. Los libros que leí relacionados con la investigación sobre las habilidades de lectoescritura tuvieron mucha influencia en mis primeras investigaciones, al menos en parte porque estos investigadores sí que trabajaban con los niños pequeños y, por lo tanto, era más probable encontrar modelos interesantes y útiles de explorar el pensamiento de los niños en este campo que en el campo de las ciencias sociales.

Además, cuando comencé el programa de doctorado, había muy pocas mujeres que estuvieran haciendo lo que yo hacía y no tenía ni idea si iba a ser capaz de lograrlo o no. En una ocasión, cuando estaba muy preocupada por la conciliación entre la familia y el trabajo, Charlotte Huck y yo tuvimos una conversación en la que ella me habló sobre las decisiones a las que ella se había enfrentado. Cuando obtuvo su doctorado ella pensó: si eres mujer y quieres ser profesora, no vas a poder casarte ni tener hijos. Por eso ella eligió quedarse soltera. Pero Charlotte me dijo: "¿Sabes que ahora tienes más opciones de las que yo tuve?. Ahora puedes casarte, tener hijos y puedes tener una carrera. Así que aférrate a eso". Otras personas me decían cosas muy diferentes: tuve una profesora que me dijo que si quería ser conocida en mi campo tenía que divorciarme de mi marido y darle la custodia de los niños. Creo que no lo decía de broma. Otra profesora me preguntó si tenía hijos pequeños, y cuando le dije que sí, ella dijo "deberías estar en casa cuidándolos". La universidad mandaba este mensaje a las mujeres: "si eres mujer, te dejamos entrar, pero realmente no creemos que vayas a llegar muy lejos". Y Charlotte fue quien me dijo: "No, tú si puedes". Y fue genial. ¡Creo que yo he hecho lo mismo con mis propios estudiantes!

Me encantó el tiempo que pasé en el programa de doctorado. Lo pasé muy bien, tuve grandes profesores, cuarenta y dos colegas en el departamento donde tenía mi puesto de *Teaching Associate*. Estábamos ubicados en el sótano de uno de los edificios. Era un despacho compartido, y había escritorios y escritorios y más escritorios. Significaba que cada vez que tenías una clase, podías pedir ayuda, o cuando tenías que sacar estadísticas...siempre podías volver al despacho y decir "necesito ayuda" y siempre había alguien que sabía del tema. Estuvo bien.

Es difícil precisar la influencia concreta que te llevó del punto A al punto B, pero era un mundo lleno de gente inteligente y en especial de muchas mujeres inteligentes que no se avergonzaban de serlo, en un momento en el que las mujeres de fuera de la universidad sí que debían quedarse calladas, o al menos se sentía así.

**LA/AE: En Europa, y más en concreto en España, enseñar Ciencias Sociales básicamente se traduce en enseñar Historia y Geografía. Nos da la sensación de que en EE. UU estamos ante un concepto más amplio. ¿Qué significa para usted enseñar Ciencias Sociales?**

**LL:** En efecto, es muy diferente aquí que en Europa. Desde hace unos 100 años hay una separación entre las personas que quieren enseñar las ciencias sociales como asignaturas

separadas y las personas que provienen de una perspectiva de los estudios sociales, en el que las ciencias sociales son una asignatura integrada, generalmente con los propósitos de una educación cívica. En otras palabras, donde la historia, la geografía o cualquier otra ciencia social sirve para explorar cuestiones más complejas dentro de la sociedad.

También podríamos decir que, en teoría, los estudios sociales como educación cívica históricamente han tenido más protagonismo en los Estados Unidos que en los planes de estudio europeos, pero, en la práctica, a menudo no lo ha hecho. Uno de los problemas aquí es que la gente puede decir que la enseñanza de la historia, u otras ciencias sociales, tiene un propósito cívico, pero los cursos rara vez se imparten de manera que aclaren esos propósitos cívicos a los estudiantes. La presión de los exámenes significa que, con demasiada frecuencia, la enseñanza tiene como objetivo preparar a los niños para una prueba de evaluación. Y ese examen no sirve para verificar si los estudiantes son capaces de establecer una conexión entre un acontecimiento histórico y su implicación cívica. Por ejemplo, antes de que Keith Barton<sup>6</sup> y yo escribiéramos *Teaching history for the common good* (Barton & Levstik, 2004), una de las cosas que nos llevó a escribir el libro fue un colega de historia que decía que “la historia era valiosa para sí misma”. Es decir, que no servía para mucho. Otros podrían decir que la educación para la ciudadanía es el objetivo de la enseñanza de la historia o los estudios sociales, pero rara vez explican cómo sucedió eso en el aula. Si se enseña historia, ¿de qué manera ayuda a las personas a ser mejores ciudadanos? Cuando preguntamos eso, a menudo obtuvimos respuestas frustrantes. Alguien puede afirmar que la historia enseña el pensamiento crítico. Quizás, pero también muchas otras materias. Por tanto, ¿por qué la historia?, ¿por qué no hacerlo a través de la literatura? ¿Puedes conseguir el pensamiento crítico a través de la literatura? ¿Por qué no hacerlo a través de las Ciencias Naturales?, ¿por qué la Historia en particular? ¿Qué aporta la Historia a los ciudadanos? Y la mayoría de las veces no hay una respuesta satisfactoria. Muchas veces se tira de la frase de George Santayana: “aquellos que olvidan el pasado están condenados a repetirlo”. Pero si se les pide que le den un ejemplo de lo que la gente, de hecho, ha aprendido del pasado, no se obtiene nada que sea históricamente riguroso. Los historiadores pueden ser excelentes en sus investigaciones, pero las respuestas más comunes de mis estudiantes de grado sobre qué aprender de la última guerra era no repetir esa guerra. Desafortunadamente, la última guerra nunca se repetirá de la misma manera. Cuando se les pregunta a los niños sobre lo que se puede aprender de la historia, se refieren de manera más clara a los problemas sociales y culturales. Dicen que aprendimos a no esclavizar a la gente, que las mujeres deberían votar, que no deberíamos discriminar a las personas por su orientación sexual. Aunque el hecho de que los niños piensen que todas esas cosas están superadas es erróneo, una de las cosas que creen que podemos aprender del pasado es tratar mejor a las personas y quizás pensar en formas que sirvan para seguir trabajando por el bien común.

Curiosamente, la educación cívica, al menos como asignatura propia, es relativamente nueva en Europa, pero tiene raíces profundas en los Estados Unidos. Una nueva

---

<sup>6</sup> El Dr. Keith Barton es profesor en el *Curriculum and Instruction Department* de la *School of Education* en la *Indiana University* de Bloomington (Indiana). Sus principales áreas de investigación son la educación social y cívica, la educación histórica, la educación en derechos humanos y la historia curricular. Recuperado de <https://education.indiana.edu/about/directory/profiles/barton-keith-c.html>

democracia como esta pensó que era necesario enseñar ciudadanía democrática a un pueblo que antes se veía a sí mismo como súbdito. La gente de hoy probablemente vería la educación cívica inicial como algo torpe y más cercana al adoctrinamiento que a las concepciones modernas de la comprensión cívica. De hecho, esa ha sido una de las preocupaciones en algunas partes de Europa. En Inglaterra, por ejemplo, el componente cívico del plan de estudios ha sido bastante controvertido. Quizás debido a sus dudas sobre el adoctrinamiento, quizás podrían diseñar un currículo que evitara eso, a diferencia de lo que sucede a veces en los EE. UU.

**LA/AE: Las últimas décadas han aportado significativos cambios en la manera de entender la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Cuáles han sido en su opinión los más trascendentales?**

**LL:** Creo que volvería a alguna de mis respuestas anteriores. Ha habido cambios significativos en el énfasis que se hace en ciertos contenidos: más atención a la educación cívica y un enfoque más plural de las ciencias sociales. Se pone más atención en cuestiones como raza, clase, género, orientación sexual, a la historia de las personas más “comunes” (historia de abajo a arriba), y más atención a la historia cultural en general. También ha habido cambios metodológicos, o al menos recomendaciones de cambio, centrados en la enseñanza basada en la indagación o en el aprendizaje basado en proyectos. Pero esto no es completamente novedoso. En la primera parte del siglo XX, las recomendaciones de John Dewey ya orientaban a la indagación o al descubrimiento, al igual que los elementos que más tarde aportaron movimientos como el de las *Informal School* en Gran Bretaña y el movimiento de Nuevos Estudios Sociales, un poco más tardío, en los Estados Unidos. En relación a la finalidad, volvería a la idea del presidente Jefferson de una ciudadanía educada, subrayando la reciente defensa de una educación para una ciudadanía democrática que involucre a los estudiantes con preguntas sobre lo que significa ser humano a lo largo del tiempo y en diferentes lugares para que los estudiantes no tengan la idea de que solo hay una forma de ser humano y todos los demás son “raros”. Si nos remontamos a la década de 1950 en los Estados Unidos, una versión edulcorada de la vida de la clase media americana se presentaba como lo normal, y cuanto más lejos te fueras de los Estados Unidos, más exótico, extraño y aterrador era el mundo. Si los estudiantes estaban estudiando Europa, por ejemplo, era habitual poner el foco en las diferentes costumbres, vacaciones y vestuario (a menudo bastante desactualizadas, zapatos de madera, etc.). Sin embargo, si estudiabas Asia, África o América del Sur, comenzabas a ver cada vez más estereotipos y una imagen negativa de personas y lugares. Al transcribir todas las respuestas y conversaciones de los niños de la investigación que A. Gwynn Henderson<sup>7</sup> y yo hicimos en Davis Bottom<sup>8</sup> (Levstik y Henderson, 2016a), los niños tenían la sensación de que nunca habían aprendido cómo vivía la gente normal, incluso en los EE. UU.

---

<sup>7</sup> El Dr. A. Gwynn Henderson es directora de la sección educativa del *Kentucky Archaeological Survey* (KAS) en la *Western Kentucky University* (Bowling Green, Kentucky). Su actividad investigadora y académica se centra especialmente en analizar el potencial de la arqueología en el contexto educativo así como en la arqueología pública.

<sup>8</sup> Más información sobre el proyecto de David Bottom:

<https://anthropology.as.uky.edu/kas/kas-projects/davis-bottom-project>

La otra gran diferencia que veo entre la historia y las ciencias sociales que se enseñan tradicionalmente en EE. UU., a diferencia de otras partes del mundo, ha sido el énfasis puesto en el individualismo, especialmente en términos de celebración o demonización de ciertos personajes históricos. Hay héroes icónicos (Gandhi, Martin Luther King, George Washington, Abraham Lincoln y similares) y villanos (Hitler y Stalin). Lo que veo en otras partes del mundo es que se pone un poco más de atención a la acción colectiva, a lo que hacen las personas en grupos. En Inglaterra, por ejemplo, hablas de reyes y reinas, pero también obtienes información sobre cómo vive la gente y cómo las condiciones de vida cambiaron (o no cambiaron) con el tiempo, cómo la acción colectiva influyó en los eventos a lo largo del tiempo. Desconozco si ese también es el caso de España<sup>9</sup>. Me gustaría ver más énfasis en la agencia colectiva en EE. UU. porque creo que les da a los niños la esperanza de que pueden ser parte del cambio y no tener que quedarse solos pensando que mi voto no cuenta, que una manifestación o una sentada no sirve para nada puesto que soy simplemente una persona más. Si se pone atención a la agencia colectiva el mensaje es distinto: podría unirme a otras personas y realmente marcar la diferencia. Y eso ha sido interesante en el estudio mencionado anteriormente (Levstik y Henderson, 2016a), ya que en el caso de Davis Bottom, los niños tratan sobre la colectividad. Pero aunque investigaron sobre lo que la gente había hecho para marcar una diferencia en su comunidad y en sus vidas, no siempre saben muy bien qué puede hacer un individuo y mucho menos qué podrían hacer colectivamente. Sin embargo, con demasiada frecuencia se sugiere que solo los héroes consiguen los cambios. Así, los estudiantes saben que Rosa Parks se sentó en ese autobús como si lo hubiera hecho ella sola en lugar de aprender que en realidad fue escogida por su grupo de activistas para luchar contra leyes injustas. Parte del problema, con demasiada frecuencia, es que la acción política colectiva, especialmente la acción de protesta, crea incomodidad en demasiadas personas en los EE. UU.

**LA/AE: El concepto de “pensar históricamente” es un mantra que se repite hasta la saciedad en la bibliografía más reciente. ¿Pero qué significa para usted conseguir que el alumnado llegue a “pensar históricamente”?**

**LL:** No creo que "pensar históricamente" signifique nada a menos que primero puedas decir cuál es su finalidad. Si no hay ningún propósito para hacer historia, entonces pensar históricamente sería una especie de pasatiempo esotérico, ¿no es así? Podría ser interesante, quizás, pero no fundamental para una sociedad que vive en democracia. Si pensar históricamente tiene objetivos cívicos, entonces debe preparar a los ciudadanos para que comprendan a otras personas, para que puedan ser humanos y aplicar ese entendimiento en la toma de decisiones más inteligentes y humanas en una democracia plural. La historia funciona de manera diferente en las dictaduras que en las democracias, y también funciona de manera diferente en las democracias más homogéneas que en las heterogéneas. Entonces, si voy a hablar sobre lo que significa pensar históricamente, lo estoy pensando en el contexto de una democracia plural, con gente con muchas diferencias y cuyas diferencias a menudo son difíciles de negociar. Pensar históricamente implicaría, primero, pensar en las formas en que los seres humanos han negociado tales diferencias

---

<sup>9</sup> Para obtener respuesta a la pregunta planteada por la entrevistada en relación al caso español, se remite a Arias & Egea (2019).

a lo largo del tiempo; segundo, evaluar cuestiones basadas en pruebas históricas en diferentes contextos, y tercero, examinar las contingencias a las que se enfrentaron las personas en el pasado para ir avanzando en la historia. Desde mi punto de vista, eso es probablemente lo más importante que nos aporta la historia como ciudadanos que somos y sigue siendo el mejor argumento para seguir incluyéndose en el plan de estudios de las escuelas de los países democráticos. Debo añadir aquí, sin embargo, que aprender historia tiene otros beneficios que lo hacen tan atractivo como, digamos, leer buena literatura. Puede ser una experiencia estética, puede alimentar pasiones o intereses variados, desde las artes y los objetos arqueológicos hasta las películas antiguas, la conservación de edificios antiguos o caminar por la Gran Muralla China.

En las escuelas, sin embargo, la historia tiene que servir para el bien común. Si piensas en la enseñanza en los EE. UU., cuando se está enseñando el legado de la esclavitud, por ejemplo, sería posible volver atrás y aprender qué significaba ser esclavo y cómo se vivía. ¿Y qué aprendes entonces? Nada. No creo que aprendas a pensar históricamente si no estás aplicando tus conocimientos a algo. Pero si los estudiantes estudian la historia de la esclavitud y reflexionan sobre qué herencia tiene nuestro país de aquella decisión de esclavizar a otros, y qué serie de ideas se derivan de eso y se pueden rastrear a lo largo del tiempo, entonces se podrá comprender mejor el presente. Por ejemplo, David W. Blight (2002), el historiador que escribió *Race and Reunion. The Civil War in American History*, habla de cómo en la Era de la Reconstrucción los EE. UU.<sup>10</sup> tuvieron que tomar una decisión: o seguir una vía emancipacionista para integrar realmente a las personas emancipadas plenamente en la sociedad<sup>11</sup> u optar por una reconciliación, trayendo de vuelta al redil a los confederados y recrear la vieja, racista y segregada América. Se optó por la reconciliación y, al hacerlo, el país abandonó a los negros. Nuestros estudiantes deben comprender los problemas resultantes, los resentimientos y la ira que conducen a las protestas y esos policías que disparan contra niños negros desarmados, como sucedió en Ferguson<sup>12</sup>. Si los estadounidenses comprenden mejor este tipo de cosas, si quisieran saber cómo hemos llegado aquí, entonces podrían comenzar a discutir lo que debemos hacer y buscar otra manera de conseguir la reconciliación. En Sudáfrica, tras el Apartheid, tenían un comité de reconciliación y fue muy controvertido. Hay muchas personas que dijeron que lo único que estaban haciendo era provocar sentimientos de ira y angustia. Pero Desmond Tutu argumentó que si no sacabas todo ese dolor a la luz, se va a la oscuridad y se pudre y te destruye. Creo que en los EE. UU. con demasiada frecuencia hemos dejado que los errores históricos se pudran en la oscuridad. No los miramos, no los admitimos, tenemos miedo de enseñárselo a los niños.

Pensar históricamente permitiría a los niños analizar ese pasado para que pudieran pensar en el presente y también en ese posible futuro, escogiendo sus decisiones de manera más informada, mejor al fin y al cabo. ¿Qué quiero decir? Significa saber qué

---

<sup>10</sup> El período que va de 1865 a 1877 en la historia de Estados Unidos, justo después de la Guerra Civil, se denomina Era de la Reconstrucción.

<sup>11</sup> Justo después de la Guerra Civil de los Estados Unidos, durante la Era de la Reconstrucción surgieron diferentes puntos de vista: el reconciliacionista, el supremacista blanco y el emancipacionista, que buscaba la plena libertad, ciudadanía e igualdad para los afroamericanos.

<sup>12</sup> Se refiere a los disturbios ocurridos en la ciudad de Ferguson (Missouri), a raíz del homicidio del adolescente afroamericano Michael Brown, el 9 de agosto de 2014.

cuenta como prueba, reconocer la perspectiva, entender la agencia (y la de otras personas), comprender la diferencia entre causa y consecuencia y su correlación, y que el hecho de que sucedan dos cosas al mismo tiempo no significa que una haya influido a la otra. También sería comprender la noción de relevancia: ¿Todo es relevante? Probablemente no, depende de la pregunta que te estés haciendo. Si estás analizando asuntos raciales y te planteas cómo hemos llegado hasta aquí, entonces ciertos acontecimientos de la historia son más relevantes que otros. Si preguntas sobre el género, ciertos hechos se vuelven más relevantes, mientras que antes no lo eran. Deberíamos solicitar a los estudiantes que miren el pasado a través de diferentes lentes para que puedan ver cómo las preguntas que hacemos cambian nuestras ideas sobre la relevancia.

Si quisiéramos aprender las habilidades relacionadas con la manera en la que se hace la historia (indagar en cuestiones de relevancia sobre la actividad humana), deberíamos desarrollar una manera de trabajar analítica y argumentada (basada en pruebas), sobre cómo el pasado, el presente y el futuro están conectados. Algunos historiadores dirían que esto podría fomentar el presentismo. David Lowenthal (1985), sostiene que el pasado es, esencialmente, un país extranjero. Así es, y es una de las aportaciones que se consiguen pensando históricamente. Las gentes del pasado no pensaban igual que nosotros, y nunca podremos comprender completamente su mundo, pero eso no significa que no podamos observarlos e intentar meternos en sus cabezas. Esta es la única opción si queremos entender cómo hemos llegado hasta aquí.

**LA/AE: Agencia, perspectiva, pruebas, relevancia... son elementos clave pero de difícil implementación en el aula para el profesor no iniciado en este tipo de lenguaje. Imagínese que somos profesores anclados en un sistema más tradicional. ¿Cómo es posible convencer a estos docentes de los beneficios de enseñar historia en base a estos conceptos?**

**LL:** ¡He intentado hacer eso mismo durante más de 30 años! Hay una serie de problemas que aparecen al tratar de resolver esta dificultad. He participado en muchas acciones de formación docente y he entrado a muchas aulas y les planteaba a los docentes actividades basadas en elementos del pensamiento histórico. Y a los profesores implicados siempre le encantaban esas clases. Pero muy pocos las acababan adaptando en sus clases. ¿Por qué? Porque la dinámica de las escuelas es tal que no anima a la gente a enseñar a los niños cómo pensar históricamente, a usar esos conceptos. Los supervisores escolares fomentan la enseñanza para conseguir unas altas calificaciones en los exámenes. Los programas de formación del profesorado sí que introducen estos conceptos, pero rara vez se posee el tiempo necesario para conseguir que los maestros comprendan de manera profunda a qué nos estamos refiriendo. Como resultado, es posible que los maestros no comprendan completamente los conceptos. Especialmente no entienden la agencia. ¿Por qué los profesores encuentran esto tan difícil? Bueno, en parte porque quieren poder contar una narrativa simple y limpia. Para algunos maestros, los acontecimientos históricos suceden por una razón, con el resultado inevitable de que el país (EE. UU.) terminó en un lugar en el que le fue posible convertirse en una nación independiente. No están acostumbrados a considerar las contingencias, ni a motivar a sus estudiantes con las incertidumbres del “progreso” de la historia, pues no confían en que sus estudiantes serán capaces de hacerlo,

y temen las quejas de los padres en relación a una enseñanza de la historia menos nacionalista.

Finalmente, los únicos lugares donde mis palabras han podido tener cierto efecto han sido las aulas, mediante una formación docente a largo plazo o mediante mis libros y artículos. En mi experiencia, esa formación del profesorado es crucial, pero no puede ser algo que ocurra una única vez, tiene que mantenerse en el tiempo. Por ejemplo, algunos colegas y yo recibimos varias subvenciones del programa *Teaching American History Grant*<sup>13</sup>. Creo que de hecho conseguimos marcar la diferencia. Algunos de los maestros trabajaron con nosotros durante cerca de diez años. Vimos cambios serios en sus aulas y también hubo un aumento en las calificaciones de los exámenes, incluso en pruebas más memorísticas, en el sentido más tradicional. Pero ese programa ya terminó y ahora hay muy poco dinero para apoyar el desarrollo profesional a largo plazo en historia y estudios sociales.

**LA/AE: Dentro de las categorías que se incluyen cuando hablamos de “pensar históricamente”, independientemente del autor que las describe, el uso de pruebas posee una posición destacada. ¿Qué beneficios considera que posee su uso para el alumnado el trabajo con pruebas históricas?**

**LL:** Cuando los maestros trabajan con pruebas en el aula hay ciertos beneficios e inconvenientes. A veces se trata de un simple ejercicio que no se relaciona con una cuestión histórica más amplia. Supongo que es relativamente fácil, pero si se hace así no se trata de una actividad que sirva para trabajar el pensamiento histórico a través de pruebas. Es mucho más difícil enseñar de esta última manera por varias razones: los ejercicios de indagación que se basan en pruebas no producen una única respuesta correcta, debes presentar todas las pruebas a la vez, debes enseñar a los niños cómo usar estas pruebas y les tienes que ayudar a analizarlas. Esto requiere una planificación previa, así como intervenciones puntuales para que los estudiantes terminen haciéndolo bien. ¿Cuáles son las ventajas? Si tomamos por ejemplo los datos obtenidos recientemente de los niños que participaron en los tres estudios que he realizado junto a A. Gwynn Henderson, se comprueba que los niños distinguen entre arqueología e historia (Henderson y Levstik, 2016; Levstik y Henderson, 2016b; Levstik, Henderson y Lee, 2014). Ven la arqueología como una disciplina en la que se investiga algo y a la historia como una disciplina en la que se aprenden cosas que alguien te cuenta. Prefieren lo primero. Por lo tanto, si empleas pruebas, en realidad estás haciendo algo que los niños encuentran mucho más motivador si lo haces bien. Significa que entienden por qué algo que leen o escuchan es creíble. Aprenden a hacer preguntas sobre las historias que les cuentan. Y es posible que ellos se conviertan en unos consumidores más críticos a la hora de escuchar las historias que les contamos sobre el pasado. En general, la indagación puede resultar muy motivadora. Pero ojo, si se hace mal, la indagación puede ser un desastre, lo cual es un factor a tener en cuenta para cualquier estrategia que requiera la participación de los estudiantes. Realmente tienes que organizarlo bien, debes conseguir que los niños confíen en ti. Necesitan saber que hablas en serio cuando les dices que hay múltiples respuestas

---

<sup>13</sup> El programa de becas para la enseñanza de la historia estadounidense del Departamento de Educación de los Estados Unidos tenía como objetivo aumentar el rendimiento de los estudiantes mejorando el conocimiento, la comprensión y la apreciación de la historia estadounidense por parte de los maestros. Recuperado de: <http://teachingamericanhistory.org/past-programs/tah/>

correctas, que les vas a ayudar en todas las partes del proceso. Pero, si se hace bien, creo que a la larga los estudiantes terminan por saber conectar mejor el pasado y el presente. Es algo que he podido comprobar en mis investigaciones con estudiantes en un sinfín de escuelas, EE. UU., Nueva Zelanda o Ghana.

Por otro lado, no creo que en el aula te tengas que limitar a hacer ejercicios de indagación. Tengo colegas que piensan que eso es todo lo que debería ser la historia. Pero en la vida real no hacemos siempre lo mismo, ¿verdad? Quiero decir, no comienzas con una pregunta cada vez que te encuentras con algo del pasado. A veces aprendes sobre el pasado porque lees un libro que otra persona escribió. De lo contrario, los historiadores no tendrían nada que hacer. Por ejemplo, yo no he hecho la investigación que sí que hizo David W. Blight para escribir su libro *Race and Reunion* (2002). Yo lo he leído, me he informado y me ha animado a querer saber más. Me encanta leer una buena historia y es realmente difícil que cualquiera de nosotros pueda hacer una investigación histórica. Como resultado, creo que deberíamos enseñar a los niños a ser buenos y críticos consumidores de la historia de otras personas, y creo que enseñarles cómo hacer historia se lo facilita más que otros enfoques.

Pero no creo que lo *único* que tengan que hacer en el aula sea investigar. Van a ser consumidores inteligentes de la historia de otras personas, van a crear sus propias historias, van a ver la forma en que la historia se usa en la sociedad. Por lo tanto, me gustaría que los niños pudieran analizar algo como lo que está sucediendo en este momento, por ejemplo, la polémica de si las estatuas de los confederados deben estar en lugares públicos<sup>14</sup>. Los niños podrían hacer una investigación basada en pruebas con este tema, pero en última instancia, se trata de un problema social y tiene que ver con lo que ellos creen que debe conmemorarse del pasado. Aquí cerca tenemos *Shaker Town*<sup>15</sup>, una iniciativa de puesta en valor del patrimonio muy atractiva, pero seguro que no nos hubiera gustado vivir allí en esa época. Entonces, ¿la gente visita este lugar porque realmente está recreando la historia? No lo creo. Creo que a veces nos gusta ver este tipo de cosas por la misma razón que vemos cine: vemos la historia que nos cuenta otra persona, no siempre creamos nuestra propia representación del pasado. Así que es necesario que haya de las dos cosas en el aula. Y creo que es más fácil conseguir que los profesores lo hagan de este modo. Los profesores con los que trabajaba cerca de Chicago me contaban cómo se asustaron cuando alguien les dijo que tenían que planificar un curso basándose completamente en la indagación, todos los días del año. Eso es agotador. Y ningún profesor de historia lo hace (ni una clase completa, ni seis horas al día). Necesitamos organizar esas clases que estén basadas en la indagación mediante lo que yo llamo como *post-holes* (agujeros de poste): un ejercicio de indagación aquí, seguida de un trabajo menos intensivo con pruebas, lecturas históricas, medios de comunicación y lugares,

---

<sup>14</sup> Algunas de las noticias que ilustran este debate: <https://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/08/04/jefferson-davis-statue-ky-capitol/31102113/>; <http://www.foxnews.com/politics/2015/08/06/kentucky-panel-votes-to-keep-jefferson-davis-statue-in-capitol.html>; <http://edition.cnn.com/2015/06/23/politics/confederate-flag-symbols-capitol-hill-reaction/index.html>

<sup>15</sup> La ciudad Shaker de Pleasant Hill se encuentra a 40 km al sur de Lexington (Kentucky). Es el lugar donde se instaló una comunidad religiosa (los "agitadores") entre 1805 y 1910. Hoy en día es un lugar que recrea la vida de esa comunidad y es un destino turístico bastante popular.

después otro ejercicio de indagación. Y con el tiempo, aumentará el número y la intensidad del trabajo que se puede realizar con los estudiantes.

**LA/AE:** Usted ha estado muy involucrada en el proyecto *Living Archaeology Weekend* donde los escolares pueden explorar los objetos de los nativos americanos y comprender sus formas de vida. ¿Cuál es el poder que posee este tipo de experiencias a la hora de enseñar?

**LL:** En el artículo que A. Gwynn Henderson y yo escribimos hace unos años, “*The beauty of other lives: material culture is evidence of human ingenuity and agency*” (Levstik, Henderson y Lee, 2014) encontramos la respuesta. La experiencia del *Living Archaeology Weekend* (LAW)<sup>16</sup> me parece que funciona en diferentes niveles. Por un lado, si vas a Gladie<sup>17</sup> y te alejas de donde está el centro de visitantes y simplemente bajas al valle donde están las demostraciones de arqueología experimental, tienes la posibilidad de observar el medio natural de la misma forma en que lo vieron las primeras personas que vivieron allí. No es un bosque antiguo y enorme, pero es un bosque y tiene algunas de las mismas características que hubieran disfrutado las poblaciones del pasado. Por lo tanto, se ofrece a los niños la oportunidad de ver el contexto de la cultura material. Pueden ver las cañas y alguien haciendo esteras con ellas, pueden ver la arcilla en el suelo y alguien haciendo una vasija, de modo que tienes una conexión realmente directa entre la fuente y el objeto material. Pero eso solo funciona si tú, como docente, has hecho tu tarea con los niños previamente, porque no todos los artesanos explican esas conexiones. Está ahí mismo, están sentados en el medio, pero no siempre lo hacen. Si el maestro ha hecho un poco de trabajo previo antes de la salida, los niños serán capaces de hacer esas conexiones.

Por otro lado, tienen la oportunidad de observar cómo se fabrica un objeto en algunos casos, o cómo se usa, en otros. Existe ese nivel de observación, pero hay un nivel en el que realmente se prueba la herramienta, en un entorno razonablemente auténtico. Por ejemplo, pueden probar el atlatl (propulsor), por lo que tienen una idea del esfuerzo físico que implica, las sensaciones que conlleva o la dificultad que implica. O cuando trabajan la piel, tú no puedes hacer eso en tus clases, pero en el LAW tienes un arqueólogo de verdad que te explica el proceso y los estudiantes son capaces de entender cómo están entrelazados los procesos, la *chaîne-opératoire* (cadena operativa): desde cómo se extrae la piel a cómo se trabaja una bota y, finalmente, el mocasín, viendo el producto terminado. Y lo que realmente descubrimos en la investigación fue que la combinación de observar la cadena operativa, probar las herramientas y el trabajo previo en el aula, produjo un punto de inflexión en los niños participantes. Pasaron de pensar que las gentes del pasado no eran muy listas y por eso actuaban de la manera que actuaban, y que es el tiempo el que nos ha llevado a ser más inteligentes, a pensar que estas gentes del pasado eran realmente inteligentes porque fueron capaces de sobrevivir y hacer este tipo de herramientas, usando estos instrumentos y crear sociedades complejas. Por lo tanto, creo que esta experiencia es, en realidad, un punto de inflexión intelectual para que los niños comprendan lo difícil que fue hacerlo. ¿Cuántos niños dieron en el blanco con el atlatl? No

---

<sup>16</sup> Más información sobre el *Living Archaeology Weekend*: <https://www.livingarchaeologyweekend.org/>

<sup>17</sup> El Centro de Visitantes Gladie está ubicado en el área de Red River Gorge, en el Parque Nacional Daniel Boone (<https://www.fs.usda.gov/recarea/dbnf/recarea/?recid=39566>).

muchos. Se necesita ser hábil. Y luego, cuando observas el atlatl, ¿habrías sido capaz de inventarlo? No se me habría ocurrido imaginar ese sistema de pesos y poleas que hace que esa cosa funcione. Por lo tanto, se trata de personas con un cerebro, un buen cerebro. Y eso creo que es bastante. En suma, el LAW aporta este tipo de saber relacionado con la observación y un saber relacionado con la participación.

**LA/AE: Conceptos, procedimientos, actitudes. En su opinión ¿dónde está el equilibrio?**

**LL:** No creo que, si vas a enseñar algo a los niños, puedan separarse, porque, de nuevo, es como el *Living Archaeology Weekend*: tienes este concepto de herramienta, pero si nunca la usas, si no ves cómo funciona, cómo encaja en el contexto, todo eso, no lo vas a aprender. Eso significa que el concepto debe investigarse utilizando procedimientos que permitan a los estudiantes usar el concepto para responder preguntas relevantes. Esto requiere también prestar atención a las actitudes de los niños. ¿Están dispuestos a hacer buenas preguntas? ¿Están dispuestos a ser curiosos? Es necesario motivar a los niños para que hagan este tipo de tareas. Por eso creo que estos elementos van unidos. Si solo dices 'bueno, aquí tienes el concepto', los niños van a memorizarlo para el examen, todos lo hemos visto, pero si no han usado el concepto en un contexto, lo olvidarán, y si no has trabajado las actitudes que favorece que los estudiantes estén animados a hacer el arduo trabajo de indagación, no importará qué procedimientos implique la tarea.

**LA/AE: Cualquier persona que lea artículos científicos sobre cómo se debe enseñar historia en las escuelas se dará cuenta de que aún muchos profesores mantienen maneras más tradicionales de enseñar. ¿Cree que los avances que se están dando en investigación en didáctica de las ciencias sociales ya están llegando a las aulas? ¿Si no es así cuáles son las razones de que en cierto modo exista esta desconexión entre la universidad y los niveles educativos inferiores?**

**LL:** Todo un capítulo de nuestro libro *Teaching history for the Common Good* (Barton y Levstik, 2004) está dedicado a este tema, porque todo el mundo insiste en que hay que enseñar la historia de otra manera pero luego nunca la encuentras. ¿Por qué se sigue empleando esta manera tradicional?

Los argumentos que se suelen dar giran en torno a los exámenes. Los exámenes rara vez evalúan la indagación; tienden a evaluar únicamente bits aislados de información. ¿Conoces la fecha? ¿Conoces los nombres?

Por un lado, la presión del examen es real y ha empeorado con el tiempo, al menos en EE. UU. Pero también está la presión de la experiencia. Lee Shulman (1987) solía decir que cuando los maestros se sienten estresados o amenazados en el aula vuelven a la forma en la que se les enseñó. Esa es su posición predeterminada, la forma habitual en que se les enseñó y aprendieron (o no aprendieron). De hecho, algunos estudiantes me han dicho esto: "Aprendí, conseguí un 10 en todas mis asignaturas, entonces, ¿por qué no voy a enseñar a mis hijos de la misma manera si sé qué funciona?". Eso funcionó para ti, tal vez, pero probablemente tú seas una minoría en tu clase. En un editorial del *New York Times* un profesor de Historia escribió sobre por qué deberíamos dar más clases magistrales y criticaba que hubiera demasiados docentes apostando por formatos de

discusión o porque los niños hicieran investigaciones de manera autónoma. Hacía esta petición desde su posición asumida de experto que ilumina a los estudiantes que no saben lo suficiente y, por lo tanto, requieren su experiencia en contenido. Tengo un colega que llama a este enfoque la "venganza de los nerds de la historia".

En el primer libro que Chris Pappas, Barb Kiefer y yo escribimos en 1985 (última edición: 2006), luchamos contra eso, porque nuestro enfoque era que si enseñas contenido como un conjunto de conceptos o procedimientos aislados, los niños lo aprenderán para el examen y luego lo olvidarán. No hay transferencia. Lo que aprenden en clase no se puede aplicar entonces a nada más. Por lo tanto, crees como docente que los has preparado, pero, de hecho, no es así. Es fácil caer en la trampa, especialmente si los maestros no enfocan su trabajo a enseñar a los estudiantes a pensar históricamente tal y como Keith Barton y yo describimos en *Doing History*. En cambio, algunos profesores entienden que deben darle a los estudiantes una cantidad de información que les servirá para tener éxito y poder llegar a la universidad, donde alguien les enseñará exactamente de la misma manera porque están bastante seguros de que saben más que los estudiantes y esperan que este enfoque los prepare para el futuro de algún modo. Pero es probable que los estudiantes no estén preparados para hacer nada con este conocimiento. John Goodlad (1984) habla de algo curioso que le sucede a las ciencias sociales en las aulas. Dice que todo lo vital desaparece. Es asombroso cómo la escolarización consigue que algo tan fascinante como la existencia humana se vuelva aburrida. Esto sucede cuando se enseña mal la historia, ya esté orientada a la indagación en el aula o no. He tenido profesores que daban grandes clases magistrales y me encantaban, pero me alegro de no haber tenido únicamente ese modo de enseñanza. Por lo tanto, insisto, no estoy en contra de una buena clase magistral y no estoy a favor de la enseñanza basada únicamente en la indagación. Creo que la exposición a la variedad de formas a la hora de enseñar es la mejor manera de lograr una buena enseñanza de la historia. Sin embargo, en última instancia, las elecciones de contenido y método deberían estar relacionadas con el objetivo cívico central de enseñar historia en democracia, que era parte del objetivo de Keith y el mío tanto en *Doing History* (Levstik & Barton, 2015) como en *Teaching History for the Common Good* (Barton y Levstik, 2004).

**LA/AE: Echando la vista atrás, ¿cuál considera que ha sido su principal aportación al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales?**

**LL:** Probablemente esto lo debían responder otros, no yo. Creo que una de las cosas a las que he contribuido en la investigación educativa ha sido a prestar más atención al pensamiento de los estudiantes de primaria y secundaria de Ciencias Sociales. Cuando comencé había muy pocas investigaciones sobre cómo los niños más pequeños aprendían y pensaban sobre cualquier cosa. Casi todo se trataba de los profesores. Incluso los materiales de Ciencias Sociales de la década de 1960 no trataban sobre cómo pensaban los niños. Se trataba de cómo los profesores podían enseñar, más que en desarrollar programas pensando en que los niños pensarán.

Los estudios de Hallam (1971) se basaron en Piaget para argumentar que los niños no tenían ningún tipo de pensamiento histórico real hasta que tenían alrededor de diecisiete años. Cuando lo leí pensé que era una tontería. No hacemos eso con la lectura. Si bien los

niños no leen como un adulto maduro hasta que son mayores, eso no significa que no empiecen a leer cuando tienen cinco años. Creo que pasa lo mismo con la historia. El hecho de que los estudiantes no sean capaces de pensar históricamente de manera profunda cuando tienen cinco años no significa que no puedan pensar y que no debemos introducirlos en la historia<sup>18</sup>. En definitiva, subrayaría ese aporte a la alfabetización histórica emergente, pero insisto que deben ser otros los que respondan esta pregunta.

**LA/AE: Aunque en julio de 2016 se jubiló, su investigación ha continuado tan intensamente como siempre. ¿Cuáles son los temas en los que se va a centrar durante este nuevo período?**

**LL:** Sí, voy a continuar con la investigación sobre arqueología que venimos haciendo A. Gwynn Henderson y yo<sup>19</sup>. Ha sido muy interesante, y es un tema que no está recibiendo mucha atención en el campo de investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales. Keith Barton me preguntó una vez si creía que hubiera podido hacer carrera con la arqueología. No, no cuando empecé. Ni siquiera había investigación sobre didáctica de la historia, mucho menos de arqueología. Pero creo que ahora es un campo abierto. La arqueología es un campo que puede entrar fácilmente en la investigación educativa, pero solo si los arqueólogos están dispuestos a ver su trabajo como histórico y no únicamente científico. Nunca he entendido por qué en la arqueología estadounidense la noción de ser científicos es más crucial para ellos que la noción de ser historiadores, como si la historia no se basara en pruebas. Quiero decir, estás usando la ciencia para desenterrar el pasado. ¿No es eso historia?

Me gusta Ian Hodder (2012), el arqueólogo británico, porque ciertamente está haciendo su trabajo científico pero también es un científico social. Es mucho más teórico, mucho más filosófico y lo encuentro fascinante.

Otros temas que me interesan son los relacionados con la agencia. Realmente me interesa esta cuestión, especialmente lo relacionado con la ciudadanía activa en distintos grupos raciales, culturales y de género. Estoy pensando más en eso, ya que he estado ayudando a Lauren M. Colley (2015), quien se ha movido en esa línea con su tesis doctoral.

La otra cuestión que me interesa ahora es retomar una faceta de la historia que dejé hace mucho tiempo. Antes de comenzar la escuela de posgrado, escribí cosas para niños y publiqué tres textos de no ficción en revistas infantiles. Un cuarto, que pensé que era para niños, terminó en un periódico (Levstik, 1981). Estaba usando “narrativas de esclavos”, historias orales realizadas con personas emancipadas tras la Guerra Civil norteamericana. Las entrevistas se recopilaban durante la Gran Depresión en la década de 1930. Utilicé una de esas entrevistas para escribir un artículo publicado en la revista *Columbus Dispatch Sunday*. Ese fue uno de mis escritos favoritos. También hay una obra en la que mi esposo y yo trabajamos durante mucho tiempo, antes de su muerte, a la que tal vez pueda volver. No sé, cada vez que la saco del cajón, la vuelvo a guardar.

---

<sup>18</sup> Destacamos su contribución en ese campo específico y animamos al lector a consultar los siguientes trabajos: Levstik, 1989; Levstik, 1993; Levstik y Barton, 2008; Levstik y Pappas, 1987.

<sup>19</sup> Cabe mencionar algunos aportes interesantes sobre esta línea de la entrevistada: Henderson & Levstik, 2016; Levstik, 2018; Levstik, Henderson y Lee, 2014; Levstik, Henderson y Schlarb, 2008.

**Actualización:** Poco después de esta entrevista, comencé a trabajar con algunos profesores chinos que estaban en la Universidad de Kentucky dentro de un programa para pasar de formas tradicionales de enseñanza a formas más relacionadas con el aprendizaje activo. Esto ha sido un desafío maravilloso y una oportunidad para mantener mi interés por la educación internacional.

**LA/AE: Relacionado con esta última pregunta, ¿considera que la investigación actual ha dejado algún aspecto pendiente que debería resolverse en los próximos años.**

**LL:** Creo que los niños más pequeños todavía están fuera de las líneas de investigación. En los últimos años, sin embargo, más investigadores han explorado ese pensamiento histórico "emergente". Es decir, como los niños con los que estáis trabajando vosotros<sup>20</sup>. ¿Qué sabemos acerca de cómo los niños pequeños aprenden o le dan sentido al pasado? Tienen un pasado tan corto... Sabemos que dividen el tiempo: mi vida, la de mis padres, mis abuelos, los dinosaurios. También me gustaría ganar terreno en lo relativo a la agencia porque creo que tiene una conexión muy fuerte con lo cívico y la diversidad. Me gustaría que hubiera más investigaciones que ayuden a fortalecer esa conexión entre la historia y la ciudadanía. Keith Barton y yo escribimos un capítulo en *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (Barton y Levstik, 2008) donde nos enfocamos en este tema.

La otra cosa de la que sabemos muy poco es el contenido. ¿Los niños aprenden diferentes contenidos de diferentes maneras? No hay casi nada sobre eso. Parece que pocos se atreven con este tema. Si vas a estudiar agencia, puedes usar casi cualquier contenido que existe, y los investigadores generalmente usan aquello que nos resulta más cómodo o aquello que ya está en las aulas donde trabajamos. Pero, si creemos que la historia tiene conexiones cívicas, debemos elegir los contenidos con mucho cuidado y solo elegir los contenidos en los que realmente merece la pena dedicar tiempo y que cambian con el tiempo. Cualquier compromiso con el pluralismo democrático requiere contenidos que honren la diversidad que la democracia defiende, pero sabemos muy poco sobre cómo se podrían organizar mejor esos contenidos, o qué contenidos tienen un mayor peso para conseguir una mejor reflexión sobre las raíces de los dilemas actuales y cómo los ciudadanos podrían trabajar por el bien común en el presente y prepararse para hacerlo en el futuro.

En general, también necesitamos saber mucho más de cómo los estudiantes responden a métodos específicos, no cómo el maestro aplica el método, y tampoco sobre cómo los niños en el contexto de este método exhiben ciertas habilidades, sino comparar el impacto de los métodos en relación a los objetivos de la educación histórica en una democracia plural, y eso también es un desafío en términos de método, ya que requeriría estudios más longitudinales.

---

<sup>20</sup> La entrevistada menciona la investigación conjunta publicada recientemente sobre pensamiento histórico en escolares de Educación Infantil (Arias, Egea & Levstik, 2019).



## Bibliografía

- Arias-Ferrer, L., & Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Levstik, L. S. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. En K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Eds.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning* (pp. 175-198). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_10)
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2008). History. En J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 355–366). SAGE Publications.
- Blight, D. W. (2002). *Race and reunion: the Civil War in American memory*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bremner, R. H. (1960). *American Philanthropy. The Chicago History of American Civilization* (2nd ed.; 1988).
- Bremner, R. H. (1980). *The public good: Philanthropy and welfare in the Civil War era*. Random House.
- Bremner, R. H. (1996). *Giving: Charity and Philanthropy in History*. Transaction Publishers.

- Colley, L. M. (2015). «Taking the stairs». *To break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity, and action* (PhD). University of Kentucky, Lexington. Recuperado a partir de [http://uknowledge.uky.edu/edsc\\_etds/4](http://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/4)
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Co.
- Hallam, R. N. (1971). Piaget and Thinking in History. En M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (2.a, pp. 162-178). Indiana University Press.
- Henderson, A. G., & Levstik, L. S. (2016). Reading Objects. Children Interpreting Material Culture. *Advances in Archaeological Practice*, 4(4), 503-516. <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.503>
- Hodder, I. (2012). *Entangled: an archaeology of the relationships between humans and things*. Wiley-Blackwell.
- Levstik, L. S. (1981). *The slaves remembered*. The Columbus Dispatch Magazine.
- Levstik, L. S. (1989). Historical Narrative and the Young Reader. *Theory into Practice*, 28(2), 114-119.
- Levstik, L. S. (1993). Building a Sense of History in a First Grade Classroom. En J. E. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching: Vol. 4. Research in Elementary Social Studies* (pp. 1-31). Emerald Group Publishing Limited.
- Levstik, L. (2018). Project Archaeology: Shotgun Shelter. Advancing the aims of history and archaeology education. En A. Egea, L. Arias & J. Santacana, *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 181-194). Trea.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). «They still use some of their past». Historical salience in elementary children's chronological thinking. En L. S. Levstik & K. C. Barton (Eds.), *Researching History Education: Theory, Method, and Context* (pp. 108-147). Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools* (First edition). L. Erlbaum Associates.
- Levstik, L. S., & Henderson, G. A. (2016a, November). *Project Archaeology: Investigating Housing as a Civic Issue*. Paper presented at the Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly, National Council for the Social Studies, New Orleans, LA.
- Levstik, L. S. & Henderson, A. G. (2016b). A Human Dependence on Things: Fifth-Graders' Conceptions of Human Intelligence, Innovation and Agency. In M.-A.Éthier & E. Mottet (dir.). *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté*. De Boeck.
- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Lee, Y. (2014). The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency. *The Social Studies*, 105(4), 184–192. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.886987>

- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Schlarb, J. S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En *Researching History Education. Theory, Method and Context* (pp. 393-407). Routledge.
- Levstik, L. S., & Pappas, C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- Pappas, C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S. (2006). *An integrated language perspective in the elementary school ; an action approach* (4th ed). Pearson Allyn and Bacon.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.  
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

## Anexo: publicaciones de Linda S. Levstik

### Libros

- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School*. Fifth Edition. Routledge.
- Levstik, L. S. & Tyson, C. (Eds.) 2008). *Handbook of Research on Social Studies Education*. Routledge.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2008). *Researching Historical Thinking*. Routledge.
- Pappas, C. C., Keifer, B. Z., & Levstik, L. S. (2005). *An Integrated Language Perspective in the Elementary School: An Action Approach*. Fourth Edition. Allyn & Bacon/Longman.
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge. (also available in Japanese, Korean, and Greek translations).
- Hammack, D. C., Hartoonian, M., Howe, J., Jenkins, L. B., Levstik, L. S., Macdonald, W. B., Mullis, I. V. S., Owen, E. (1990). *The U.S. History Report Card*. National Assessment of Educational Progress, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

### Capítulos de libros

- Egea, A, Arias, L. & Levstik, L. (2019). Historical thinking in the early years: The power of image and narrative. In K. J. Kerry-Moran & J. Aerila, J. (Eds.). *Stories in the Lives of Children* (pp. 175-198). Springer International. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_10)
- Levstik, L. S. (2018). Project Archaeology: Advancing the aims of history and archaeology education. In A. Egea, L. Arias, & J. Santacana (Eds.). *Y la arqueología llevo al aula: La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 181-194). Ediciones Trea.

- Levstik, L. S. & Thornton, S. J. (2018). Reconceptualizing history in early childhood and elementary classrooms. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 473-502). Wiley-Blackwell.
- Levstik, L. S. (2016). Working Class Connections: Identity and the Teaching of History. In S. Molina, N. Llonch, & T. Martínez. *Indentidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 63-70). Ediciones Trea.
- Levstik, L. S. (2016). Learning history. In P. Alexander & R. Mayer (Eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 115-130), 2<sup>nd</sup> Edition. Routledge.
- Levstik, L. S. & Henderson, A. G. (2016). A Human Dependence on Things: Fifth-Graders' Conceptions of Human Intelligence, Innovation and Agency. In M.-A. Éthier & E. Mottet (dir.). *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté* (pp. 15-24). De Boeck.
- Levstik, L. S. (2014). The power of a past. In L. Waks (Gen. Ed.), & C. Woysner (Ed.). *Leaders in Social Education: Intellectual Self-Portraits* (pp. 101-110). Sense Publishers.
- Levstik, L. S. (2014). What can history and the social sciences contribute to civic education? In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.). *Una Mirada al Pasado y un Proyecto de Futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1. (pp. 43-52). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Levstik, L. S. (2013). Learning to work it out: Social education for young students. In R. Reutzel (Ed.). *Handbook of Research-Based Practice in Early Education* (pp. 395-412). Guilford Press.
- Levstik, L. S. (2009). What educational research says about teaching and learning women's history. In C. Berkin, M. S. Crocco, & B. Winslow (Eds.). *Clio in the Classroom: Teaching US Women's History* (pp. 287-296). Oxford University Press.
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2008). History. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn, (Eds.). *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 355-366). Sage.
- Levstik, L. S. (2007). In pursuit of a usable past. In Rahima Wade (Ed.). *Community action rooted in history* (pp. 6-11). *Bulletin 110*. NCSS.
- Levstik, L. S. (2005). Woman as force in social education: The gendering of social studies in the twentieth century. In L. Burlbaw & S. Fields (Eds.). *Explorations in Curriculum History Research* (pp. 193-200). Information Age Publishers.
- Levstik, L. S. (2002). Ruth E. Ellsworth. In O. L. Davis, & M. Crocco (Eds.). *Building a Legacy: Women in Social Education, 1784-1984* (pp. 91-92). NCSS Bulletin 100.
- Levstik, L. S. (2001). Daily acts of ordinary courage: Gender equitable practice in the social studies classroom. In Patricia O'Reilly, Elizabeth M. Penn, & K. deMarrais (Ed.). *Educating Young Adolescent Girls* (pp. 191-214). Erlbaum.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2001). Committing acts of history: Mediated action, humanistic education, and participatory democracy. In W. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century* (pp. 119-148). Information Age Publishing.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the Empty Spaces: New Zealand adolescents' conceptions of perspective-taking and historical significance. In O. L. Davis, Elizabeth A. Yeager, &

Stuart J. Foster (Eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69-96). Rowman and Littlefield.

Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, (Eds.). *Knowing, Teaching, & Learning, History* (pp. 284-305). NYU Press.

Levstik, L. S. (1997). "To fling my arms wide": Students learning about the world through nonfiction. In R. A. Bamford & J. V. Kristo (Eds.). *Making Facts Come Alive: Choosing Quality Nonfiction Literature K-8* (pp. 221-234). Christopher-Gordon.

Levstik, L. S. & Smith, D. B. (1996). "I've never done this before": Building a community of inquiry in a third grade classroom. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching: Case Studies of Teaching and Learning in Elementary History* (pp. 85-114), Vol. 6. JAI Press.

Levstik, L. S. (1996). NCSS and the teaching of history. In O. L. Davis (Ed.) *NCSS in Retrospect* (pp. 21-34). Bulletin 92. NCSS.

Levstik, L. S. (1994). Building a sense of history in a first grade classroom. In J. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching: Vol. 4. Research in Elementary Social Studies* (pp. 1-31). JAI Press.

Levstik, L. S. (1993). Making the past come to life. In B. E. Cullinan (Ed). *Fact and fiction. Literature Across the Curriculum: Making It Happen* (pp. 5-13). International Reading Association.

Levstik, L. S. (1992). "I wanted to be there": The impact of narrative on children's historical thinking. In M. O. Tunnell & R. Ammon, *The Story of Ourselves: Teaching History Through Children's Literature* (pp. 65-77). Heinemann.

Downey, M. & Levstik, L. S. (1991). Teaching and learning history: The research base. In J. Shaver (Ed). *Handbook of Research in Social Studies* (pp. 400-410). Macmillan.

Levstik, L. S. (1989). A gift of time. In J. Hickman & B. Cullinan (Eds). *Children's Literature in the Classroom: Weaving Charlotte's Web* (pp. 135-146). Christopher-Gordon.

Levstik, L. S. (1982). The impossible dream: The Ph.D., marriage and family. In S. Vartuli (Ed), *The Ph.D. Experience: A Woman's Point of View* (pp. 93-104). Praeger.

### Artículos en revistas académicas

Levstik, L. S. (2016). Outside over there: My Book House divides the world, 1919-1954. *Theory and Research in Social Education*, 44, 455-478. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1209450>

Henderson, A.G. & Levstik, L. S. (2016). Reading objects: Children reading material culture. *Advances in Archaeological Practice* 4 (4), 503-516. <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.503>

Levstik, L. S., Henderson, A.G., Lee, Y. (2014). The beauty of other lives: Material culture as evidence of human ingenuity and agency. *The Social Studies*, 105 (4), 184-192. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.886987>

- Kern, K. & Levstik, L. S. (2012). Teaching the New Departure: the United States vs. Susan B. Anthony. *The Journal of the Civil War Era* 2 (1), 127-141.
- Levstik, L. S. (January 2009). "Well-Behaved Women Rarely Make History": Gendered Teaching and Learning in and about History, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8 (1), 120-139.
- Swan, K. O., Hofer, M., Levstik, L. S. (2007). And...Action! Students Collaborating in the Digital Directors Guild. *Social Studies and the Young Learner*, 19 (4), 17-20.
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2005). "Ruled by Our Own People": Ghanaian Adolescents' Conceptions of Citizenship. *Teachers College Record*, 107 (4), 563-586
- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Schlarb, J. S. (2005). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. *Understanding history: Recent Research in History Education. International Review of History Education*, 4, 37-53.
- Henderson, A.G. & Levstik, L. S. (2004). What do children learn when they go on a field trip to Henry Clay's estate? *Forum Journal: Challenges and Opportunities in Heritage Education*, 19 (1), 39-47.
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education*, 67 (6), 358-361.
- Levstik, L. S. (2002). The State of Elementary and Middle School Social Studies. *Elementary School Journal*, 103 (2), 93-97.
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2002). Scary thing, being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school U.S. history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30 (2), 233-254.
- Levstik, L. S. (1999). "The boys we know; The girls in our school": Early adolescents' understanding of women's historical significance. *International Journal of Social Studies*, 12 (2), 19-34.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99 (3), 478-513.
- Levstik, L. S. & Smith, D. B. (1997). "I have learned a whole lot this year and it would take a lifetime to write it all": Beginning historical inquiry in a third grade classroom. *Social Science Record*, 34, 8-14.
- Levstik, L. S. (1996). Negotiating the history landscape. *Theory and Research in Social Education*, 24 (4), 393-397.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996). "They still use some of their past": Historical salience in elementary children's chronological thinking. *Curriculum Inquiry*, 28, 531-576.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's chronological thinking. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Levstik, L. S. (1995). Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 88 (3), 113-116.

- Levstik, L. S. & Pappas, C. (1992). New directions in historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20 (4), 369-385.
- Levstik, L. S. (1991). From the outside in: American children's literature from 1920-1940. *Theory and Research in Social Education*, 18 (4), 327-343.
- Levstik, L. S. (1990). The research base for curriculum choice: A response. *Social Education*, 54, 442-444.
- Levstik, L. S. (1990). Research directions: Mediating content through literary texts. *Language Arts*, 67 (8), 848-853.
- Levstik, L. S. (1989). Teaching and learning history in the elementary school. *Social Studies and the Young Learner*, 2 (4), 3-5.
- Downey, M. & Levstik, L. S. (1988). Teaching and learning history: The research base. *Social Education*, 52 (5), 336-342
- Levstik, L. S. (1988). Commentary. On Shifting Sand: The Elementary Social Studies teacher. *Social Education*, 52 (4), 320-322.
- Freeman, E. & Levstik, L. S. (1988). Recreating the past: Historical fiction in the social studies curriculum. *The Elementary School Journal*, 88 (4), 329-337.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), 1-15.
- Levstik, L. S. (1986). History from the bottom up. *Social Education*, 50 (2), 1-7.
- Levstik, L. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 1-19.
- Levstik, L. S. (1985). Thinking and learning in history: A research perspective. *The Social Studies*, 7 (1), 1-11.
- Levstik, L. S. (1985). Literary geography and mapping. *Social Education*, 49 (1), 38-43.
- Levstik, L. S. (1984). A child's approach to history. *The Social Studies*, 74, 232-236.
- Levstik, L. S. (1983). I am no lady: The tomboy in children's literature. *Children's Literature in Education International Quarterly*, 14 (1), 14-20.

### **Invitaciones a revistas/Actas de congresos**

- Alleman, J., Field, S. L., Levstik, L. S., McGuire, M. E., O'Mahony, C. & Van Sledright, B. (2010). A tribute to Jere Brophy 1940-2009. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 306-313.
- Levstik, L. S. (2009). Note on Research to Practice. [www.cufancss.org](http://www.cufancss.org)
- Levstik, L. S. (2004). Reconciling hope and history. *Social Studies Review*. History Teacher Educator Network (HTEN), United Kingdom.
- Levstik, L. S. (2001). Social studies at the millennium: An introduction. *Theory Into Practice*, 20 (4), 2-5.

- Levstik, L. S. (1997). "Any history is someone's history": Listening to multiple voices from the past. *Social Education*, 61 (1), 48-51.
- Levstik, L. S. (1989). Historical narrativity and the young reader. *Theory Into Practice*, 28 (2), 114-119.
- Levstik, L. S. (1981). Using adolescent fiction as a guide to inquiry. *Theory Into Practice*, 20 (3), 174-178.

### Selección de reseñas de libros

- Levstik, L. S. (2016). Review of *Race and the Origins of Progressive Education, 1880-1929*. *Journal of Social Studies Research*, 40 (4), 327-328. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2016.03.005>
- Levstik, L. S. (1996). Review of *Lies My Teacher Told Me* by J. Loewen. *Theory and Research in Social Education*, 24 (4), 416-420. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505786>
- Levstik, L. S. (1994). Review of *An Aristocracy of Everyone* by R. Barber. *Social Education*.
- Levstik, L. S. (1993). Review of *Critical Thinking in United States History* by K. O'Reilly. *Southern Social Studies Journal*, 19 (1), 63-65.
- Levstik, L. S. (1989). Review of *Transitions: From Literature to Literacy* by R. Routman. *Educational Studies*, 20, 3.
- Levstik, L. S. (1988). Review of *From the Fort to the Future* by Doyle, et al., *The Register*, 86, 3.

### Otras publicaciones

- Henderson, A. G., Stottman, M. J., Jones, R.L., Levstik, L. S. (2016). *Project Archaeology: Investigating Shelter: Investigating a Shotgun House*. Kentucky Archaeological Society & Project Archaeology, Montana State University.
- Levstik, L. S. (2014). Teaching history by connecting human intelligence, innovation and agency. *Edutopia*. <http://www.edutopia.org/blog/teaching-history-intelligence-innovation-agency-linda-levstik>.
- Levstik, L. S. (2010). Pattern and variety in cultural universals. *Global Education News. National Peace Corps Association*, 2-3.
- Levstik, L. S. (2009). Guide to Using *History Book Sets* (HBS) to Investigate Historical Agency through Narrative. National History Education Clearinghouse.
- Levstik, L. S. (1993). *Lucretia Mott. Highlights for Children*. Boyds Mill Press.
- Levstik, L. S. (1992). *Literature Guides*. Steck-Vaughn.
- Levstik, L. S. (1989). Critical essays on children's authors. In T. Chevalier & D. L. Kirkpatrick, (Eds), *Twentieth Century Children's Writers*. St. James Press.
- Levstik, L. S. (1988, 1989). *Literature guides*. H. P. Koppelman.
- Levstik, F. R. & Levstik, L. S. (1986). John Q. Stewart. *Journal of Special Education*.

Levstik, L. S. & Wilson, A. H. (1982). Kentucky Resources Guide. Funded by the Kentucky Humanities Council and the Kentucky Historical Confederation.

Levstik, L. S. (1982). Living history—Isn't. *History News*, 37, 5, 28.

Lasley, T. & Levstik, L. S. (1981). *Procedures for approval of colleges/universities training teachers*. Ohio Department of Education.

Levstik, L. S. (1981). The slaves remembered. *The Columbus Dispatch Magazine*.

Levstik, L. S. (1981). *Implications of teacher education redesign*. Phi Delta Kappan Newsletter.

# Panta Rei

*PANTA REI* es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

\*\*\*

*PANTA REI* is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

## Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

### Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es). Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

### Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

## **Publishing rules**

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

## **Submission and presentation of originals**

The articles will be exclusively submitted by email to [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es). The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

## **Examination and assessment process**

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

