

## Agencia, decisiones y responsabilidad. El caso de Hans Joachim Beyer para pensar la causalidad

Agency, decisions and responsibility. Hans Joachim Beyer as a case to think about causality

Mariona Massip Sabater\*

---

### Resumen

“No lo hicieron extraterrestres; fueron personas como nosotros” comentaban en el programa especial del InfoK sobre el Holocausto. Kitson, Steward y Husbands (2015) lo justifican: una de las mayores dificultades del alumnado que aprende contenidos históricos es entender por qué las personas de un contexto hicieron lo que hicieron. Desde la enseñanza de la historia se ha reflexionado ampliamente sobre las causalidades relacionadas con ciertos hechos históricos, pero se ha dado menos peso a analizar las interpretaciones sobre la agencia histórica (Den Heyer, 2018). En este artículo nos proponemos repasar y concretar la conceptualización que desde la didáctica de las ciencias sociales se ha dado a la agencia histórica en la comprensión de las causalidades para entender las decisiones y las responsabilidades de las personas en contextos como el del Holocausto para entender que *todas* las personas somos agentes sociales, de cambio y continuidad y, por tanto, agentes históricas.

**Palabras clave:** Agencia. Agencia histórica. Causalidades. Pensamiento histórico. Racionalidad. Empatía histórica. Experiencia histórica. Enseñanza de la Historia.

### Abstract

“It wasn’t made buy aliens; they were people like us” was commented on InfoK’s special program on the Holocaust. Kitson, Steward and Husbands (2015) justify it: one of the greatest difficulties of students when learning historical content is understanding why people in a context did what they did. The causalities related to certain historical events have been extensively reflected on Social Studies Education and Historical Education, but less weight has been given in analyzing the interpretations of the historical agency (Den Heyer, 2018). The aim of this article is to explore the understanding of causalities, decisions and responsibilities of people in contexts such as the Holocaust, throw conscepts as rationality of historical agency to understand that *all* people are social agents, historical agents.

**Key words:** Agency. Historical Agency. Causalities. Historical Thinking. Rationality. Historical Empathy. Historical Experience. History Education.

---

\* Universitat Autònoma de Barcelona • ORCID 0000-0002-7054-8819 • [Mariona.Massip@uab.cat](mailto:Mariona.Massip@uab.cat)

## Introducción

*Hi ha capítols de la història (...) que mereixen una lectura respectuosa amb la quantitat ingent de dolor que signifiquen<sup>1</sup>*  
Miquel Àngel Llauger

“No lo hicieron extraterrestres; fueron personas como nosotros”<sup>2</sup> comentaban en el programa especial del InfoK<sup>3</sup> sobre el Holocausto. Joan, profesor de historia de educación secundaria, explica que cuando hablan de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto sus alumnos no pueden entender “cómo es que la gente no se daba cuenta, por qué lo hicieron”, y que a algunos les preocupa “si podría volver a pasar, si a nosotros nos podría pasar” (Massip, en curso).

Kitson, Steward y Husbands (2015) lo justifican: una de las mayores dificultades del alumnado que aprende contenidos históricos es entender por qué las personas de un contexto hicieron lo que hicieron. Para GREDICS (2015), la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia ha estado tradicionalmente más centrada en los territorios y en determinados hechos del pasado y del presente que no en las personas que los han protagonizado. Den Heyer (2018) entiende que desde la enseñanza de la historia se ha reflexionado ampliamente sobre las causalidades relacionadas con ciertos hechos históricos, pero que en cambio se ha dado menos peso a analizar las interpretaciones sobre la agencia histórica.

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales (DCS), la relación entre las personas, sus decisiones y sus acciones, y el contexto en el que viven y que construyen se ha desarrollado, básicamente, desde del concepto de agencia histórica, que forma parte del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Santisteban, González y Pagès, 2010), y desde el de racionalidad, que forma parte del pensamiento social (Santisteban, 2011). A través de una revisión teórica revisamos estos conceptos con el objetivo de encontrar herramientas, como el uso de historias o experiencias de vida, para resolver estas dificultades educativas.

---

<sup>1</sup> “Hay capítulos en la historia que merecen una lectura respetuosa con la cantidad ingente de dolor que significan” (T.d.A).

<sup>2</sup> Traducido del original en catalán: *No ho van fer extraterrestres, van ser persones com nosaltres.*

<sup>3</sup> InfoK es un noticiero infantil de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. El 28 y 29 de enero de 2018 y 2019 emitieron programas especiales para explicar el Holocausto a niñas y niños, en conmemoración al aniversario de la liberación de los campos de concentración.

## Racionalidad y Agencia Histórica

### *Racionalidad*

Santisteban (2011) defiende la racionalidad como la base del pensamiento social, en tanto que “nos ayuda a comprender y a superar la complejidad del estudio de la sociedad, es decir, cómo han sucedido los acontecimientos y qué diversidad de factores han intervenido en ellos” (p.88). Según el mismo, “la racionalidad nos lleva a la reflexión sobre las relaciones humanas y sobre las organizaciones sociales” (Santisteban, 2011, p.88).

La racionalidad, como elemento clave para descifrar la complejidad social, se sustenta sobre los conceptos de la causalidad (¿por qué?), la intencionalidad (¿para qué?) y el relativismo (¿qué opciones?, ¿qué alternativas hay/había?). La intencionalidad establece relación entre las personas y las causalidades, al preguntarse por las finalidades que éstas perseguían al provocarlas o favorecerlas.

Según Turiel (1989, p.59), la comprensión de la intencionalidad por parte del alumnado viene marcada por tres aspectos principales: 1) los conceptos que el alumnado tiene de la persona, de sí mismo y de la identidad; 2) las representaciones que tiene sobre cómo se da la interacción social, sobre cómo interactúa la gente, y 3) los juicios morales sobre cómo debería comportarse la gente entre sí.

Para Santisteban (2011, p.92) la reflexión sobre las intencionalidades debería sustentarse en las preguntas sobre las pretensiones de los protagonistas; las vivencias de los afectados; las consecuencias para los protagonistas; las interpretaciones y sus contradicciones; el propio pensamiento, ideas y experiencias, y la construcción de opiniones y juicios propios.

### *Agencia Histórica*

En el ámbito de la DCS, el concepto de la agencia histórica se ha ido consolidando y ubicando en los planteamientos del pensamiento histórico y en relación a ideas como las causalidades, el cambio social o la empatía (Den Heyer, 2018). El énfasis en la agencia histórica en educación reforzaría dos grandes ámbitos: por un lado, las explicaciones sobre las causalidades y las explicaciones sobre el cambio social, y por

otra, la comprensión de las propias capacidades como agentes de la vida social (Den Heyer, 2003).

Den Heyer (2003) sostiene que para la enseñanza de la historia es necesaria una reflexión explícita sobre las maneras en las que la agencia humana produce cambios sociales, cambios históricos, aunque se ha dado prioridad a asignar causas a ciertos hechos históricos más que a analizar las interpretaciones sobre la agencia histórica (Pomper, 1996; Seixas, 1996; Shaw, 2001; en Den Heyer, 2018).

Seixas defiende que el concepto de agencia histórica es imprescindible para la formación de la ciudadanía: “without this tool, students cannot see themselves as operating in the same realm as the historical figures (...) and thus cannot make meaning out of history” (1993, p. 303). Para este autor, la agencia se vincula con la empatía histórica y el juicio moral.

### *Empatía Histórica*

Aunque la idea de la empatía histórica ha sido criticada y cuestionada en el área (Endacott y Brooks, 2018), durante los últimos años ha habido investigaciones importantes y se han hecho avances remarcables en su conceptualización. En esta, la conexión con la agencia parece innegable, siguiendo el planteamiento que hacía Seixas a finales del siglo pasado, entendiendo que la empatía “should be exercised to understand historical figures as agents who faced decisions, conflicts, constraints and hardships under circumstances and with ways of thinking quite different from our own” (1993, p. 303).

Barton y Levstik (2004) plantean la empatía histórica desde una perspectiva de reconocimiento, que permite hacer un examen racional de las perspectivas de las personas del pasado para entender por qué actuaron como lo hicieron, y también desde una perspectiva de proximidad y cuidado, entendiendo que es necesario establecer conexiones emocionales con personas del pasado, y que esto favorece la voluntad de participar socialmente para responder las injusticias y sufrimientos del pasado y del presente.

### **Agencia y empatía en la comprensión de las causalidades**

A grandes rasgos, la idea de la agencia sociohistórica refiere a la capacidad de los actores sociales para interpretar el mundo, decidir acciones, interaccionar y comportarse (Sautu, 2014). Ema (2004, p.13) la describe como “la capacidad de actuar”, una capacidad que debe entenderse dentro de la estructura, las condiciones del contexto en el que se desarrollan dichas acciones sociales (Sautu, 2014). La agencia no se considera sólo una capacidad individual, sino también una “posibilidad compartida” (Ema, 2004, p.15). Es decir: inmersa en un contexto de situaciones sociales que establecen límites y posibilidades. Aunque el escenario micro de cualquier acción o no acción es un individuo, esta acción o no acción depende y responde a condiciones tanto psíquicas y personales, como sociales y relacionales.

Los estudios microhistóricos y microsociológicos han sido fundamentales para asentar el concepto de agencia y para analizar dinámicas internas y entender el cambio social. Sociólogos como Collins (1981) o Coleman (1986) son referentes en la creación de modelos para las explicaciones causales microfundamentadas. Desde esta perspectiva, son las personas, los individuos, las que generan actividad, y las acciones las que tienen un poder causal (León-Medina, 2016). La combinación entre las acciones de los individuos generan resultado social (Coleman, 2016).

Por otro lado, la microhistoria analiza contextos históricos a partir de la reducción de la escala de observación, haciendo un análisis microscópico de un entorno social (Levi, 1996). Pretende entender un contexto a partir de experiencias singulares (Aurell y Burke, 2013; Fontana, 2013), y permite revelar factores anteriormente no observados (Levi, 1996), así como entender las dinámicas reales de las relaciones sociales más allá de las estructuras rígidas de las clases sociales (Hernández, 2004). Para Levi, la microhistoria permite una “descripción más realista del comportamiento humano” (1996, p.121), huyendo de simplificaciones generalizadoras. Analiza “las acciones, conductas, estructuras sociales, roles y relaciones” (p.135) para “descubrir las estructuras sociales de gran complejidad sin perder de vista (...) las personas y sus situaciones de vida” (p.122).

Los planteamientos de la microhistoria y los avances de la sociología en relación a la comprensión de la agencia de las personas en los cambios sociohistóricos han tenido

un gran impacto en la investigación histórica reciente (Massip, 2021; Massip, Castellví y Pagès, 2020). Han ayudado a poner la pregunta por las personas en el centro de la reflexión histórica: la pregunta por sus vidas, sus condiciones, sus decisiones y responsabilidades. Algunos contextos históricos han sido reanalizados y reinterpretados a partir del énfasis en las decisiones y las responsabilidades de las personas del momento.

Clark (2014), por ejemplo, se distancia del “efecto distorsionador de las causalidades remotas y acumulativas” que convierten los actores políticos en “meros ejecutores de fuerzas establecidas” y se focaliza en la “cadena de decisiones tomadas (...) con objetivos deliberados por actores que eran capaces de cierta autoreflexión, reconocían una serie de opciones y se formaban los juicios que podían sobre la base de la información que tenían a mano” (p.28).

El ejemplo de Clark es tomado de un estudio realizado sobre la Primera Guerra Mundial. Un estudio complejo que, como otros contextos del s.XX como la Segunda Guerra Mundial o el Holocausto, han sido ampliamente estudiados y se enfrentan a una abundancia de documentación aplaparadora. También han sido ampliamente documentados y ficcionados a través de novelas, películas, documentales, series, etc. Aun así, parece que esta abundancia no nos ha ayudado a acabar de entender por qué la gente hizo lo que hizo, ni si podría volver a pasar. O, siendo más concretos: si podríamos hacer que volviera a pasar, o si quizá estamos haciendo que pasen cosas de terror similar.

## **Experiencias de Vida**

### *El uso de las Experiencias de Vida para la Enseñanza de la Historia*

*Jo no sóc una excepció. Sóc un testimoni, però no sóc una excepció  
Moltes dones van fer el mateix que jo<sup>4</sup>.  
Neus Català*

---

<sup>4</sup> Yo no soy una excepción. Soy un testimonio, pero no soy una excepción. Muchas mujeres hicieron lo mismo que yo. (T.d.A). Referencia de la entrevista emitida en el programa televisivo “El Convidat” (13/04/2019): <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/el-convidat/neus-catala/video/4265970/>

El uso de historias de vida es un recurso educativo que permite abordar la agencia, la racionalidad, las responsabilidades y las causalidades a partir de su átomo básico: las personas. Las experiencias de vida no sólo nos ayudarán a hacer más próxima una realidad histórica que nos parece lejana, a poder rostros con una “función ilustrativa, (...) para añadir una pincelada de color humano” (Ferrarotti, en Iniesta y Feixa, 2006, pp. 7-8). Sobretodo nos permiten entender las causalidades desde su escala más reducida y básica: las personas que actúan o dejan de actuar y que, con ello, generan unas realidades u otras, unas causas u otras.

La focalización biográfica y experiencial en personas concretas puede generar algunos dilemas o reservas. Algunas investigaciones, por ejemplo, destacan la visión individualista que el alumnado tiene de la agencia histórica (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019; Den Heyer, 2018; Markus y Kitayama, 2002), y el uso de biografías y experiencias concretas podría favorecer esta visión individualista. Solsona, quien ha estudiado ampliamente la incorporación de las mujeres científicas y sus saberes en los currículos –destacan trabajos conjuntos como el de Lires, Nuño y Solsona (2003)– subraya la importancia de no caer en la hagiografía cuando recorremos a personas, nombres y vidas en particular (Solsona, 2016).

Conociendo estos peligros, se plantea el uso de experiencias y vidas concretas siguiendo los enfoques que desde la antropología se hace de las historias de vida (Arjona y Checa, 1998; Buechler y Buechler, 1999) o que desde la sociología y la historia se hace de los contextos micro: ilustrar procesos generales y compartidos a partir de experiencias concretas, así como entender dichos procesos a partir de las dinámicas reales y particulares de las personas y sus entornos sociales para comprender “cómo los individuos se influyen y asisten mutuamente” (Buechler y Buechler, 1999, p.253).

Para Meneses (2020), que ha estudiado el concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el uso de la experiencia histórica de personas concretas en el aula permite humanizar la historia, desarrollar habilidades de pensamiento histórico y recalcar el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje y como agentes sociohistóricos. Defiende que facilita la apropiación y el aprendizaje significativo y que ayuda a “comprender la historia como ciencia social

viva, donde son protagonistas todas las personas, también nuestro alumnado y nosotros mismos” (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2020).

Para que así sea es importante que las historias de vida queden bien contextualizadas para que no queden sólo en un plano vivencial o en lo anecdótico. Sus planteamientos coinciden con los que hacen Fontana (2013) o Guldi y Armitage (2016) en el ámbito histórico: la necesidad de articular las escalas micro-macro para que las experiencias de vida nos permitan entender procesos sociales más globales. Fontana (2013, p.192) defendía la necesidad de abandonar las formas narrativas y optar por un “relato polifónico que trabajase con historias de vida” para “articularlas en un coro más significativo”. ¿Nos puede servir, este método, en la enseñanza de la historia? ¿Cuáles son estas historias significativas? ¿Cómo podemos articularlas?

#### *Hans Joachim Beyer y las causalidades*

Cuando pensamos en la selección de historias de vida relacionadas con un contexto tan complejo e intenso como puede ser el Holocausto, parece ineludible hacerlo sobre la vida de las personas que fueron víctimas. Y lo es. Sobre los propietarios de *las siete cajas*<sup>5</sup>, sobre las personas que llevaron los zapatos y las maletas expuestos en Auschwitz, sobre Anna Frank. Nos hablan de las consecuencias, del drama y el dolor, de lo terrorífico. Pero seguimos sin entender por qué pasó, por qué la gente permitió que pasara, por qué las personas hicieron que pasara.

Podemos, también, seleccionar historias de vida que refieran a las resistencias, enfatizando las agencias individual y colectiva, las redes, la disidencia, y rompiendo los relatos homogeneizadores de la sociedad. Podemos rescatar las historias de Irena Sendlerowa y los potes de mermelada donde escondía los nombres de los 2500 niños y niñas a los que salvaba; las estrategias de boicot de Andrée Peel, de Neus Català o Ángel Sanz; las historias de Sophie Scholl y los integrantes de la Rosa Blanca.

Son referentes que nos ayudan a entender dinámicas internas y microscópicas, que rompen con las visiones monolíticas de grupos y sectores sociales. Diversifican la imagen de las víctimas, mostrando su agencia y capacidad de resistencia y

---

<sup>5</sup> Referencia a Sontheimer, D. (2014). *Las siete cajas*. Circe.

colaboración. Nos permiten entender por qué el desenlace fue el que fue, que enfatizan la defensa de la justicia, y que nos permiten tejer puentes comparativos con otros contextos pasados y presentes y las luchas por la defensa de los derechos humanos que se han dado, que se dan, y que aún pueden darse.

Más incómodo y difícil se nos hace recuperar las historias de vida de las personas involucradas en el régimen y que permiten entender las causas y las dinámicas de su éxito. Más allá de dirigentes políticos, que han quedado deshumanizados en los imaginarios colectivos, entender el Holocausto y el proyecto político y social que lo sustentó pasa por visualizar que se necesitó la complicidad, la implicación, el compromiso y las acciones de muchísimas personas para llevarlos a cabo. Como cualquier régimen, como cualquier proyecto, como cualquier episodio histórico del pasado y del presente que haya generado altas dosis de dolor.

Propongo en este caso la historia de vida de Hans Joachim Beyer como caso paradigmático para entender estas causalidades más profundas, más invisibles, y que más pueden interpelarnos. Como muchísimas otras personas dedicadas a la ciencia y la academia, el historiador Hans Joachim Beyer (1908-1971) no sólo se afilió a la SS y al Partido Nazi, sino que dio forma, con sus tesis y aportaciones científicas, a las ideas sobre la supremacía biológica y los peligros del mestizaje. Como lo hicieron personas de ciencias distintas, puso sus horas de estudio y docencia al servicio de una maquinaria de guerra (Ingrao, 2010) sustentada sobre un engranaje ideológico complejo. Una ideología que buscaba justificar la aniquilación de personas, pueblos y etnias enteros. Un engranaje que convenció a muchas personas, personas que con sus acciones votaron, denunciaron vecinos, se alistaron, se internaron en las Lebensborn, aceptaron trabajos, colgaron banderas, construyeron campos de concentración, financiaron la guerra.

Acabada la guerra, Hans Joachim Beyer entró en la Universidad de Educación de Flensburg para enseñar "Pedagogía de la Historia" a futuros profesores de historia. Durante diez años formó nuevas generaciones de profesores de historia, que después darían clases a centenares de estudiantes. También diseñó y editó libros de texto. Destaco su nombre, su historia, por la relación que tiene con el campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, pero su caso no fue una excepción. Fue una persona que formó parte de los millones de personas que realizaron las millones de

acciones y decisiones necesarias para que este episodio histórico aconteciera como aconteció.

## Conclusiones

Una de las mayores dificultades del aprendizaje de la historia es entender por qué las personas de un determinado contexto actuaron como actuaron, una dificultad que se intensifica cuando tratamos situaciones que han generado un gran sufrimiento humano.

La enseñanza de la historia y la investigación en didáctica de las ciencias sociales se han centrado más en algunos hechos históricos y la comprensión de las causalidades que en las personas que los protagonizaron y las interpretaciones sobre la agencia sociohistórica. Desde la didáctica de las ciencias sociales se trabajan principalmente dos conceptos que establecen relación entre las personas y las causalidades, y que se enmarcan en los planteamientos del pensamiento histórico y del pensamiento social: la agencia histórica y la racionalidad.

¿Podemos entender las causalidades sin preguntarnos por las personas que causan las causas? El concepto de agencia histórica se ha consolidado también a través de estudios sociológicos e históricos de carácter micro, que se han centrado en experiencias singulares para entender las dinámicas internas de una sociedad y los escenarios básicos de decisiones, acciones y cambio social a través de sus átomos básicos: las personas. Planteamos este uso de historias y experiencias de vida como un recurso clave para la enseñanza de la historia que permite entender las causalidades y las realidades estudiadas, acercar y humanizar la historia que se aprende, y enfatizar la propia agencia sociohistórica en el presente y el futuro.

¿Qué rol hubiéramos jugado, en el Holocausto? ¿Qué rol jugamos frente a las injusticias y las violaciones de los derechos humanos actuales? ¿Cómo interpretamos las causalidades y las responsabilidades del genocidio silencioso que se da en este cementerio acuoso en el que se ha convertido el Mediterráneo? ¿Cómo respondemos a los *¿pero no se daban cuenta?* frente a los niños y niñas que mueren en los campos de refugiados de frío, de sed, de hambre? En las minas de coltán del Congo se

masacran y esclavizan personas todos los días, ¿cuál es nuestra agencia, nuestra responsabilidad, cargando los minerales de sangre cada día en los bolsillos?

En este sentido parece importante poder enfatizar, en la enseñanza de la historia, una doble perspectiva que parece redundante: que los agentes de la historia somos personas; y que *todas* las personas somos agentes sociales, de cambio y continuidad y, por tanto, agentes históricas. Algo que invita a la pregunta por nuestras vidas, nuestras condiciones, nuestras decisiones y responsabilidades en el contexto y la realidad y las injusticias que vivimos.

## Referencias

- Aurell, J. y Burke, P. (2013). Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas. En J. Aurell, C. Balmaceda, P. Bruke y F. Soza (Eds.), *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (pp. 287-240). Akal.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Buechler, H. y Buechler, J. M. (1999). El rol de las historias de vida en antropología. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 19, 245-263.
- Coleman, J. (1986). Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *The American Journal of Sociology*, 91(6), 1309-1335.
- Collins, R. (1981). On the microfoundations of macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86(5), 984-1014
- Den Heyer, K. (2003). Between every now and then: a role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Studies Education*, 31(1), 411-434.
- Den Heyer, K. (2018). Historical Agency: stories of choice, action and social change. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 227-252). Wiley Blackwell.
- Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6, 1-24.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2018). Historical empathy: perspectives and responding to the past. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 203-226). Wiley Blackwell.
- Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Editorial Planeta
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza Editorial
- GREDCS (2015). Com ens pensem? Protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament històric, geogràfic i social. *Dossier de les XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. <https://ddd.uab.cat/pub/jorconmatpro/2015/200637/2015-dossier-jornades-XII.pdf>
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Akal.

- Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). Historias de Vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Perifèria*, 5(2), 1-14.
- Ingrao, C. (2010). *Croire et détruire: les intellectuels dans la machine de guerre SS*. Fayard.
- Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Morata.
- Markus, H. R. y Kitayama, S. (2002). Models of agency: Socio-cultural diversity in the construction of action. En V. Murphy Berman y J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on self* (pp. 1-59). University of Nebraska Press.
- Massip Sabater, M. (2021) Por una historia de todas las personas. Respuestas epistemológicas a los retos de la historiografía y de la historia escolar. En A. Santisteban y C. A. Lima (Org.), *O ensino de história no Brasil e Espanha. Uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp. 165-206). Editora Fi.
- Massip Sabater, M. (En curso) *Les ciències socials de rostres humà. La humanització dels continguts històrics de les ciències socials escolars*. Tesis en curso.
- Massip Sabater, M., Castellví Mata, J. y Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 167-196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Meneses, B. M. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Meneses, B. M., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). La “experiencia histórica” del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historya y Memoria*, 20, 309-343.
- León-Medina, F.J. (2016). No más barcos de Coleman. Repensando las relaciones micro-macro. *XII Congreso Español de Sociología*.
- Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 119-143). Alianza Editorial.
- Lires, M., Nuño, T. y Solsona, N (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Síntesis.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 85-103). Síntesis.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución “Fernando el Católico” / AUPDCS.
- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Theorai*, 29, 100-120.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Seixas, P. (2012). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antítesis*, 5(10), 537-53.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical cultura and education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education

- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nens i nenes en llibertat*. Eumo Editorial.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comp.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Alianza.