
III - ARTÍCULOS

La investigación en didáctica de la historia*

Rodrigo Henríquez,

Joan Pagés

La razón de ser de la investigación en didáctica de la historia

Como es sabido el conocimiento de las didácticas específicas, se nutre de los resultados de la investigación en contextos educativos en los que se enseñan y se aprenden unos determinados contenidos, y de la investigación en la formación del profesorado, es decir en los contextos en los que se enseña y se aprende a enseñar unos contenidos concretos, en nuestro caso la historia y las ciencias sociales. Los descubrimientos precedentes de estos dos campos han de redundar en unos mejores currículos de formación del profesorado y en el desarrollo de los profesores y, como consecuencia, en unos aprendizajes de los que se beneficiará la población infantil y juvenil escolarizada que es, en última instancia, la que realmente ocupa y preocupa a quienes hemos hecho de la educación, y en particular de la didáctica, nuestra profesión. También forman parte de las investigaciones didácticas todos aquellos trabajos que se centran en el análisis y la valoración de los contenidos y de los programas de estudio o de los libros de texto actuales y del pasado.

¿Qué sabemos hoy del estado de la investigación en Didáctica de la historia?, ¿qué se investiga en los países de nuestro entorno y por qué se investiga lo que se investiga?, ¿qué sabemos de la aplicación de estos resultados en la formación del profesorado de historia o en la enseñanza

* Este artículo ha sido publicado en Educación XX1. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. N7. 2004

de la historia en las escuelas y en los centros de enseñanza secundaria? En este artículo pretendemos dar respuesta a algunas de estas preguntas. Para ello hemos indagado la situación de la investigación en didáctica de la historia en la literatura científica de algunos países de nuestro entorno, en particular del mundo anglosajón y en el mundo francófono, los dos mundos que, probablemente, más y mejores investigaciones han generado en este campo. Hemos empezado nuestra indagación consultando algunos *Handbook* o algunos trabajos de análisis y síntesis recientes en los que se presenta una panorámica general de las investigaciones y una clasificación de las mismas. Lamentablemente no conocemos de la existencia en el mundo europeo no anglosajón de *Handbook* del estilo del que coordinó Shaver (1991) dedicado en exclusiva a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales o de otros *Handbooks* en los que se presentan periódicamente revisiones de las investigaciones educativas que incluyen capítulos dedicados a la didáctica de la historia y de los estudios sociales (por ejemplo, Richardson, ed., 2001). Para intentar elaborar una panorámica de la investigación existente en el mundo de habla francesa y en Italia hemos recurrido a otras vías. En el caso francés a un conjunto de revisiones publicadas en *Perspectives Documentaires en Éducation* (2001) y en el italiano hemos hecho distintas aproximaciones a las instituciones que se dedican a la formación del profesorado y a la investigación (por ejemplo Clio'92).

En ningún caso nuestro trabajo pretende realizar una revisión exhaustiva. Tampoco pretende establecer una taxonomía de líneas de investigaciones ni unas directrices de futuro. Simplemente, pretende ofrecer como ya hizo hace unos años uno de nosotros (Pagès, 1997) una visión de una parte de lo que se está investigando en didáctica de la historia. Nuestro trabajo está dirigido a los investigadores del ámbito de habla española, y en especial al alumnado de los doctorados en didáctica de las ciencias sociales. Pretendemos ofrecerles conocimiento sobre algunas líneas de investigación que se desarrollan en países de nuestro entorno y sobre algunas de sus características para que puedan comparar con lo que se está investigando en España y elegir con conocimiento de causa su línea o su problema de investigación.

En la primera parte de nuestro trabajo presentamos una situación de la investigación en didáctica de la historia en el mundo anglosajón. En la segunda, una situación en el mundo francófono e italiano. Las diferencias entre ambas situaciones son evidentes como se podrá comprobar. El artículo concluye con unas reflexiones finales sobre la necesidad de conocer lo que se investiga en otros países para ubicar nuestras investigaciones en el contexto internacional.

1. Investigaciones en el mundo anglosajón

Una buena introducción a los debates existentes en la enseñanza de la historia y en la investigación en el contexto anglosajón puede consultarse en el trabajo editado por Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg, *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. (New York, 2000). Los temas analizados en el capítulo dedicado a la investigación en Didáctica de la Historia hacen referencia a problemas que requieren una mirada a caballo entre la historia (desde la teoría de la historia a la historiografía específica de algún período) y la psicología de los procesos de instrucción. La tercera parte del libro está dedicada a la investigación en la enseñanza y el aprendizaje en la historia. Buena parte de la investigación anglosajona se centra o en los procesos de enseñanza o en el aprendizaje con la intención de profundizar en uno de ambos aspectos, como por ejemplo la investigación de Lee y Ashby (2000) que se centra en las cuestiones específicas del aprendizaje histórico en alumnos de 7 y 14 años.

Otra buena perspectiva de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en el mundo anglosajón es la efectuada en el número 27 del *International Journal of Educational Research* del año 1997, dedicado exclusivamente a temas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Dedicamos nuestro análisis de la investigación en didáctica de la historia en el mundo anglosajón a tres ámbitos: las investigaciones sobre la enseñanza y el profesor, las investigaciones sobre buenas prácticas y las investigaciones sobre los conocimientos históricos de los alumnos.

1.1. Investigaciones sobre la enseñanza y el profesor

¿Qué es una buena clase de Historia?, ¿Qué criterios podemos utilizar para caracterizar una buena práctica docente?. Este problema ha sido recogido por algunas investigaciones sobre prácticas docentes realizadas en la década de los '80 por Shulman (1986). Este investigador, utilizando entrevistas en profundidad y observaciones de aula, describió los procesos que inciden en el conocimiento pedagógico del contenido de los profesores. Una línea similar siguieron Wineburg y Wilson (1988, 1991) analizando la práctica docente de maestros experimentados. Otras investigaciones (Leinhardt, 1993, 1997; Leinhardt, Stainton, Virji, & Odoroff, 1994) se han centrado en analizar los diferentes tipos de explicaciones que dan los profesores de historia durante el desarrollo de sus clases. Sobre este aspecto, Leinhardt sostiene (1993) que el tipo de explicación variará según el tipo de objetivo que se plantee el profesor y según el modelo de interacción profesor/alumno en el que esté concebida la clase; en algunos casos utilizará explicaciones para remarcar aspectos generales del aprendizaje y, en otros casos, usará explicaciones basadas en argumentos propios de la disciplina histórica entremezclando conceptos, categorías y hechos con explicaciones basadas en el desarrollo de procedimientos de análisis y comprensión de los contenidos históricos. Según Leinhardt, las explicaciones de carácter procedimental son las que más tiempo demoran en desarrollarse en los profesores principiantes quienes, en su mayoría, tienden a ofrecer a los estudiantes explicaciones basadas en contenidos disciplinares.

La mayoría de investigaciones que han analizado los diferentes estilos o prácticas de enseñanza de la historia han tomado como modelo la investigación publicada por Evans el año 1989 en la cual señala la existencia al menos de cinco "modelos" de prácticas docentes: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo y el ecléctico. A partir de esta base Brophy y VanSledright (1997) analizaron la práctica de profesores que previamente habían sido catalogados de buenos profesores. Las conclusiones a las que llegaron en su estudio fueron que las prácticas de los profesores dependen en buena medida

de los marcos de referencia que tengan de la historia y de la historiografía.

Otra vía para el estudio de las prácticas docentes son las descripciones analíticas que hacen profesores que narran sus propias prácticas. Un ejemplo de esta línea lo constituye el trabajo de Holt (1990). Holt, profesor de historia de la Universidad de Chicago, describió paso a paso el tipo de problemas históricos que fue planteando a sus estudiantes, señalando los recursos metodológicos que utilizó. Sus premisas son que los estudiantes combinan sistemáticamente en el aprendizaje de la historia, la comprensión histórica, la imaginación y la narrativa.

La investigación didáctica ha puesto de relieve que determinados conceptos historiográficos emanados de los actuales debates historiográficos no son difundidos y/o trabajados por los profesores en los centros educativos. Esto a juicio de Bain (1997, 2001) genera un importante problema. Muchos profesores al no estar familiarizados con las aportaciones epistemológicas emergentes del área de didáctica de las ciencias sociales, enseñan historia utilizando taxonomías en las cuales el conocimiento histórico se diluye en conceptos genéricos que se aplican a todas las disciplinas escolares. En tal sentido Bain sostiene que "There are problems with an unacknowledged, uncritical (reified?) use of the taxonomy. Its hierarchical structure creates the impression that elements of disciplined thought are discrete and linear. Thinking appears flat and one dimensional. . . . More relevant to this paper, the taxonomy appears to be discipline neutral, describing universal processes. (Bain, 1997, pp. 10-11)"

Bain (1997), profesor de secundaria en Ohio, defiende que los criterios con los que los profesores debieran planificar sus clases no deben surgir tanto de las taxonomías genéricas sino de los cambios que plantea el conocimiento de la historia. Bain realiza sus investigaciones describiendo su propia práctica docente intentando buscar modelos de práctica que trabajen paralelamente objetivos didácticos, preguntas sobre la naturaleza epistemológica de la historia y las ciencias sociales y, objetivos de carácter instruccional. Algo parecido a lo que propone Wineburg

(1991) para revisar los mecanismos con los que los historiadores construyen el discurso histórico en sus investigaciones.

1.2. Investigaciones sobre buenas prácticas

¿Qué elementos utiliza un buen maestro de historia para desarrollar sus prácticas? La investigación actual parece identificar dos ámbitos: a) investigaciones que analizan las conductas de los profesores y b) estudios que analizan la influencia de las creencias y el conocimiento de los maestros en su ejercicio docente.

La investigación antes mencionada de Leinhardt (1997) analiza las explicaciones que dio una profesora durante un determinado período de tiempo. Al analizar el proceso y los resultados de los estudiantes y de la profesora, Leinhardt concluye que las explicaciones de la profesora fueron exitosas. Por ello Leinhardt propone caracterizar diferentes formas de enseñanza exitosa con el fin de construir modelos flexibles de desarrollo profesional.

Otras investigaciones que han analizado prácticas exitosas han seguido otros derroteros diferentes de los planteados por Leinhardt. Por ejemplo Newmann (1990) y Onosko (1989, 1990) consensuaron con los maestros que iban a ser estudiados algunos criterios para definir una buena práctica docente. Por ejemplo: trabajar temas específicos en lugar de muchos temas, trabajar de forma coherente y continua, otorgar la cantidad apropiada de tiempo a los estudiantes para pensar y responder las preguntas formuladas por el profesor, etc. (Newmann, 1990).

En la investigación reciente se aprecia un esfuerzo interpretativo que tiende a relacionar por una parte las creencias y los conocimientos de los profesores, con su práctica efectiva en el aula como en el caso de las investigaciones de Yeager y Davis (1995) y de Quinlan (1999). En ambos estudios el papel de las concepciones historiográficas fue clave para comprender los fundamentos de la racionalidad práctica con que desarrollaban sus clases. Sin embargo, ¿qué historia, qué historiografía se enseña en las universidades?. Muchos de los esfuerzos desplegados en la

didáctica de las ciencias sociales por desarrollar una enseñanza crítica se han visto dificultados por determinadas concepciones historiográficas presentes en las universidades que no problematizan la construcción del conocimiento social. Los estudios de McDiarmid y Vinten-Johansen (McDiarmid, 1994; McDiarmid & Vinten-Johansen, 1993) han señalado que en muchos casos resulta más fácil modificar ciertas concepciones historiográficas de los profesores (especialmente principiantes) que sus concepciones acerca de cómo enseñar historia.

Por ello autores como VanSledright (1996) han señalado que en la conformación de lo que se denomina una "buena práctica docente" confluyen tanto los conocimientos y las creencias de los profesores como también otros tipos de conocimiento práctico acerca del aprendizaje de los alumnos, las expectativas de los padres, el compromiso con los fines curriculares de la historia y de las ciencias sociales y su conocimiento de los recursos curriculares a su disposición.

Suzanne Wilson (2001) señala que a las investigaciones que se centran sólo en las creencias y en los conocimientos de los profesores, aún les falta desarrollar teorías que puedan ser aplicables a otros contextos educativos y, de esta forma, contribuir a generar teorías explicativas que alimenten una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales. En el caso de aquellas investigaciones que han estudiado las prácticas construyendo a partir de ahí explicaciones didácticas, (*una suerte de praxiología*), Wilson les rebate el hecho que han caído en explicaciones circulares sobre la misma. Por ello Wilson apela al desarrollo de investigaciones de carácter holístico que incorporen tanto los procesos desarrollados en la enseñanza, como los presentes en el aprendizaje de las ciencias sociales.

1.3. Investigaciones sobre el conocimiento histórico de los estudiantes

Una importante línea de investigación en DCS ha sido la que ha puesto su atención en la forma en como los alumnos comprenden y le dan sentido a la historia, ya sea poniendo la atención en como los alumnos aprenden y razonan a partir de textos (Britt, Rouet, Georgi, & Perfetti;

1994, Perfetti, Britt, Rouet, Georgi, & Mason; 1994) o en su capacidad para construir textos de historia (Greene, 1994a, 1994b; Voss & Wiley, 1997; Young & Leinhardt, 1998).

Asimismo ha existido la preocupación por parte de algunos investigadores de concentrarse en lo que se ha denominado "la formación de sentido histórico" de los estudiantes o, de lo que en otros estudios se denomina "la construcción de la conciencia histórica". Las investigaciones llevadas a cabo por el profesor de la Universidad de Londres Peter Lee son un buen ejemplo de ello. Peter Lee ha estudiado con Dickinson y Rosalyn Ashby (1997) y con Ashby (2001) la forma como se desarrolla el pensamiento histórico en escolares de secundaria, poniendo en tela de juicio algunas de las conclusiones a las que había llegado la psicología cognitiva piagetiana sobre el desarrollo genético de los jóvenes para comprender la historia. Estos planteamientos han llevado a Lee (1998; 2001; 2002) a vincularse de cerca con planteamientos de la filosofía de la historia para determinar que significa "desarrollar el pensamiento histórico". En su artículo "Understanding History" (2001), Lee analiza la forma en como jóvenes de 7 a 14 años pueden desarrollar explicaciones sobre el sentido de la historia junto al aprendizaje de hechos factuales. Posteriormente Lee en un artículo llamado "Walking backwards into tomorrow" Historical consciousness and understanding History" (2002) se apoya en las teorías del historiador alemán Jörn Rüsen para destacar la importancia que tiene el desarrollo de la conciencia histórica como mecanismo para entender el sentido y la forma de construcción de la realidad. Al apoyarse en la teoría de Rüsen, Peter Lee da una importancia sustancial al desarrollo de lo que Rüsen denomina "competencias narrativas" para la historia.

La utilización operativa de la categoría de conciencia histórica en el campo de las investigaciones empíricas en didáctica de la Historia, ha sido trabajada por el historiador alemán Jörn Rüsen (1992; 2000; 2001). Éste define la conciencia histórica como un conjunto de operaciones mentales (cognitivas, emocionales, conscientes e inconscientes) utilizadas por el tiempo humano experimentado como medios de orientación

en la vida diaria. La influencia de Rüsen se ha hecho notar en otras investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica en los jóvenes. Este el caso de la macro investigación *Youth and History, a comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*, coordinada por los investigadores Magne Angvik y Bodo von Borries (1997; von Borries, 1995). Conceptos como los de conciencia histórica, y competencias narrativas han sido utilizados en distintas investigaciones en Didáctica de la Historia en particular y en educación en general como, por ejemplo, en los trabajos de Kölbl (2002), Lorenz (2001), Schonert-Reichl (2001) y Wertsch, (2001). A partir de los planteamientos de Rüsen, y desde perspectivas psicológicas, literarias y educativas, se desarrollan planteamientos que vinculan la conciencia histórica con la conciencia moral en los jóvenes (Wertsch, 2001). Asimismo, el papel de las narrativas en la estructuración de actitudes individuales y colectivas está, para Kölbl, en directa relación con la forma en como se usan las relaciones de temporalidad. Una buena revisión conceptual del tema de la conciencia histórica en el contexto europeo es la realizada por Sharon MacDonald en *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*, (2000).

Investigaciones recientes en el ámbito canadiense (Jewsiewicki & Létourneau, 1998a y 1998b) han señalado la importancia de estudiar la relación entre la conciencia histórica y la formación de actitudes políticas en los jóvenes que permitan el desarrollo de la ciudadanía en contextos de multiculturalidad. En una vía similar Peter Seixas, director del *Centre for the Study of Historical Consciousness* de la Universidad de British Columbia, Vancouver, ha estudiado la comprensión histórica de los alumnos a partir de la incorporación de nuevas categorías utilizadas en las Ciencias Sociales. Ejemplo de ello son la comprensión que tienen los alumnos de las problemáticas multiculturales (Seixas 1993), los marcos morales que utilizan para conocer el pasado (Seixas 1994) o la forma en como los estereotipos de género influyen en el pensamiento histórico de los jóvenes (Fournier & Wineburg, 1997)

Algo parecido han estudiado Barton y Levstik (1996). Utilizando fotografías con imágenes del pasado, entrevistaron a 58 niños de K-6. Sus conclusiones señalan que los niños pueden desarrollar desde pequeños habilidades para construir marcos históricos, independiente del uso o del conocimiento de fechas y de un vocabulario histórico muy específico. Posteriormente Barton (1999) señaló que los niños también pueden elaborar juicios históricos críticos sobre el uso y la credibilidad de las fuentes históricas como medio para conocer el pasado.

Quien se ha preocupado en profundidad sobre la forma en como los jóvenes construyen el pensamiento histórico ha sido Sam Wineburg (2000). A través de entrevistas realizadas a estudiantes de secundaria señala que los estudiantes construyen su pensamiento histórico a partir de otras fuentes de información como la familia, el cine y sus experiencias personales.

Un año más tarde Sam Wineburg (2001) publicó *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. En dicho estudio argumenta que la enseñanza de la historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo. Este hecho, que hasta ahora podía pasar por una pretensión academicista, lo propone a partir del análisis comparado de la teoría de la historia y de la psicología cognitiva. Su propuesta consiste en afirmar que la comprensión histórica se produce (en historiadores y estudiantes) a partir de la exploración de los dilemas éticos que sienten los protagonistas de la historia tal como se hace en los estudios literarios. El historiador, argumenta Wineburg, no sólo se diferencia por el uso de fuentes originales. Hay otros procesos que Wineburg se propone utilizar para configurar la comprensión del pasado. Estos procesos van desde la formulación de preguntas, la revisión de fuentes, la contrastación de la información, el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica. Wineburg propone la utilización de fuentes originales ("artefactos retóricos" en sus palabras) como cartas y discursos para ayudar a los estudiantes a imaginar un mundo con un marco moral distinto al de hoy.

Otros investigadores como Brophy y VanSledright (1997) no son tan optimistas sobre las capacidades de los estudiantes para trabajar marcos de análisis complejos como los propuestos por Wineburg. Para Brophy y VanSledright el conocimiento y la comprensión histórica deben ser necesariamente operacionalizado como una lista de hechos y sucesos antes que conceptos o categorías explicativas.

Al hacer un balance de los ámbitos estudiados por la didáctica de la historia en el mundo anglosajón, Suzanne Wilson (2001) plantea algunas demandas de cara al futuro de la investigación y su respectiva praxis:

a) *Volver a pensar el concepto de práctica*, es decir aprender a reconsiderar lo que consideramos por práctica docente como una red en la que existen distintos momentos y variables que influyen en su desarrollo (momentos de mayor claridad, otros de no tanta claridad, clases buenas y malas, etc.).

b) *Analizar los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje*. Esta vinculación resulta cada vez más necesaria para comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje. En opinión de Brophy y Alleman (1999), el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales los niños aprenden determinados conceptos, puede ser muy útil para ayudar a modelar el tipo de enseñanza que permitirá desarrollarlos con mayor eficacia.

2. Investigaciones en el mundo francófono y en Italia

La situación de la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales en el mundo de habla francesa y en Italia se asemeja más a la situación española y latinoamericana que a la anglosajona. La única excepción en el mundo francés la constituye el Canadá francés como pone en evidencia el análisis de la investigación empírica en didáctica de la historia realizada por Laville (2001) en el que el peso de la investigación anglosajona es claramente superior al de la investigación francesa.

La situación de la investigación en el mundo francófono puede seguirse a través de los trabajos del INRP y del análisis que se presenta en el ya citado número de *Perspectives Documentaires en Éducation* (2001). También, y desde hace unos años, puede seguirse en *Le Cartable de Clio*¹, revista editada en Suiza, y que una vez al año da cuenta de la situación de la enseñanza de la historia y de la investigación didáctica no sólo en el mundo de habla francesa sino también en otros países.

En Italia, a pesar del abundante número de publicaciones sobre la enseñanza de la historia no nos ha sido fácil realizar una aproximación al estado de la investigación didáctica. Hemos recurrido fundamentalmente a las publicaciones del grupo Clio '92, en particular a su *Bollettino*² virtual, y a algunas publicaciones de grupos como el Insml (Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia) o del Laboratorio nazionale per la ricerca della storia.

2.1. La situación de la investigación en didáctica de la historia en el mundo de habla francesa

En la editorial del número de *Perspectives* dedicado al análisis de la evolución de la investigación en didáctica de la geografía y de la historia en los últimos 15 años, Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2001) proponen una clasificación en siete campos:

1. Los objetos de enseñanza. Según estas autoras entre estos objetos pueden incluirse los conceptos aunque la mayoría de investigaciones ponen más el énfasis en la pluralidad de los saberes de referencia y las dificultades que esta comporta.

1 Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire empezó a editarse en el año 2000, En noviembre apareció el número 4 correspondiente al año 2004.

2 Il Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92. Es un boolettín virtual al que se puede acceder a por suscripción. En la actualidad han editado 15 números.

2. Los documentos como soporte de la enseñanza. Las investigaciones van desde el dominio de un instrumento y la manera como se utiliza en clase hasta el papel de los lenguajes (film y lenguaje verbal,...).
3. Las actividades y producciones de los alumnos. Este campo incluye aspectos tan variados como los aprendizajes que permiten la lecto-escritura, la producción de un texto narrativo, etc...
4. Las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Se trata de investigaciones que describen o interpretan una situación determinada, que experimentan para producir un cierto tipo de aprendizaje,...
5. La apropiación de saberes y las representaciones sociales. Estas investigaciones intentan descubrir cómo se construye un saber tan complejo como el saber histórico, intentan relacionar las representaciones sociales con el concepto de obstáculo,... El concepto de representación social en el sentido que le da la psicología social francesa ha sido aplicado en muchas investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y de la historia.
6. La función de las enseñanzas disciplinares. En este campo se incluyen las investigaciones históricas de la evolución del currículo, el análisis de los textos oficiales o de libros de texto, etc. y
7. La formación del profesorado para enseñar. A veces se analiza la formación en didáctica, a veces la didáctica en la formación.

A pesar de la abundancia de campos, la valoración que estas autoras hacen del estado de la investigación en didáctica de la historia y de la geografía no es, sin embargo, halagüeña. Afirman que es un campo científico poco estructurado en el que no hay ningún paradigma dominante, aunque las problemáticas dominantes en las investigaciones se pueden ubicar en dos modelos interpretativos: el de la transposición didáctica, "ou plutôt d'une transposition didactique réinterprétée" (p. 9) y el de la disciplina escolar tal como lo ha diseñado Cherbel.

En el mismo número Laville (2001), buen conocedor de la investigación anglosajona y de la francesa, agrupa las investigaciones empíricas en didáctica de la historia en dos grandes ámbitos:

1. El aprendizaje histórico de los alumnos que, a su vez, divide en tres campos: i) la investigación realizada en el proceso, ii) la investigación centrada en el producto y iii) la investigación sobre las representaciones.
2. La función social de la enseñanza de la historia que también divide en dos campos: el análisis de programas y manuales y la investigación sobre la conciencia histórica.

El primer gran ámbito de la propuesta de Laville incluye buena parte de las investigaciones desarrolladas en el mundo anglosajón citadas más arriba. A ellas hay que añadir las que incluye en el segundo ámbito como investigaciones sobre la conciencia histórica.

2.1.1. Las investigaciones sobre los conocimientos de los alumnos

Durante bastante tiempo en el mundo francófono existió una abundante, rica y variada investigación centrada en las representaciones sociales de los alumnos. Esta investigación se inspiraba en las aportaciones de Moscovici y de Jodelet procedentes de la psicología social. En los distintos *Récontres* organizados por el INRP en la década de los ochenta y principios de los 90 del siglo pasado se presentaron muchas investigaciones realizadas bajo esta racionalidad. También muchos grupos de investigación del INRP indagaban sobre la construcción de conocimientos por parte de los escolares (por ejemplo, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 1998). Actualmente siguen existiendo investigaciones sobre las representaciones y los conocimientos que el alumnado tiene de la historia antes y después de su enseñanza.

Lautier (2000), por ejemplo, indaga a través de entrevistas semiestructuradas realizadas con adolescentes, algunos de los procesos puestos en acción en la construcción de la memoria de un acontecimiento histórico –el descubrimiento y la conquista de América por los españoles– (55 alumnos de entre 11 y 17 años), en la conceptualización de las sociedades antiguas –las sociedades precolombinas– (30 alumnos de entre 14 y 17 años) y en la conceptualización del gobierno de la democracia francesa contemporánea (30 jóvenes de entre 14 y 17 años).

En sus conclusiones señala, en primer lugar, que ha observado en la reconstrucción de la historia o de las instituciones “*des informations tronquées, beaucoup des valeurs et des processus parfois contradictoires*” (p. 143). En segundo lugar que la fuerza de los saberes prácticos y compartidos es particularmente dinámica. Y finaliza: “*L'appropriation des connaissances historiques et politiques relève de ce travail d'un mémoire collective toujours en cours d'élaboration. Les références et les arguments que les sujets interrogés proposent témoignent de ces emprunts, de ces allers et retours entre le passé et le présent, entre des valeurs profondément installées et des pratiques qui tendent à les réactualiser ou à les déplacer*” (p. 146).

En Ginebra, Audigier et al. (2004) han investigado los conocimientos y las representaciones de 276 alumnos de Ginebra sobre diversos conceptos históricos. A partir del concepto de “disciplina escolar” acuñado por Cherbel se proponen estudiar las concepciones que tienen los alumnos desde las finalidades a las características de la historia escolar. Sostiene Audigier, que las finalidades de la historia escolar se pueden agrupar en finalidades patrimoniales y cívicas, intelectuales y críticas y, en finalidades prácticas para la vida cotidiana.

También Martineau (1999) ha estudiado las formas en como se estructura en los alumnos lo que él define como “pensamiento histórico”. Martineau señala que la relación dada entre las formas de *pensamiento histórico* (emanadas de la disciplina historiográfica) y la historia escolar están mediatizadas por el proceso definido como transposición didáctica. El desarrollo del pensamiento histórico, “*...invite donc à préciser les fondements conceptuels et pédagogiques de la pratique d'enseignement de l'histoire et,*

d'abord, de clarifier de la façon la plus opérationnelle la nature et les modalités d'exercice de la pensée historique à la école secondaire." (p.131). Martineau categoriza en tres grandes procesos los indicadores para caracterizar el pensamiento histórico: a) la actitud histórica, b) el método histórico y c) el lenguaje de la historia.

Las investigaciones sobre la función social de la historia: el análisis de los contenidos y de los programas

Uno de los campos que más investigación ha generado en el mundo francófono ha sido la investigación sobre los programas de historia y los contenidos de los libros de texto escolares³. A modo de ejemplo citamos tres trabajos recientes: el de Lucas (2001), el Giuntella (2003), y el de Garcia, y Leduc, J. (2003).

Lucas (2001) analiza el papel jugado por los textos escolares en Francia tomando como referencia dos momentos históricos (1902 y 1992) de la historia francesa. A partir del análisis de dichos contextos, Lucas indica que los manuales de historia han estado en un terreno en el que se cruzan intereses y demandas sociales (finalidades de la historia, representaciones de la "memoria nacional", etc.) con demandas institucionales (estructuración de contenidos, actividades, ejercicios, recursos y medios utilizados) y demandas universitarias (finalidades académicas del saber histórico, referencias, interpretaciones e incorporación de debates historiográficos actuales).

Por su parte, Giuntella (2003) analiza las acciones realizadas en Europa después de la I Guerra Mundial para eliminar de los libros de texto de historia todas aquellas referencias que impidiesen un entendimiento ("une entente") entre los pueblos, incitasen sus comportamientos nacionalistas, creasen el odio y condujeran a una nueva guerra.

³ Esta línea de investigación existe también en otros países como, por ejemplo, en España, pero tal vez sea en Francia donde haya generado más investigación.

Finalmente, el trabajo de Garcia y Leduc (2003) en líneas generales lo que podríamos llamar "una historia de la enseñanza de la historia". Remitiéndose al Antiguo Régimen van entremezclando como la historia como saber académico se va institucionalizando llegando a tener en el siglo XIX una verdadera "función de Estado". En este contexto se analiza el papel específico que ha tenido la enseñanza de la historia y las diversas finalidades que a cargado sobre sus espaldas a lo largo del siglo XX.

2.2. La situación de la investigación en didáctica de la historia en Italia

No conocemos la existencia en Italia de ninguna taxonomía sobre las investigaciones en didáctica de la historia. Sabemos que existen investigaciones en algunas universidades y que existen instituciones educativas no universitarias que, desde hace años, han fomentado esta investigación como, por ejemplo, el *Laboratorio nazionale di didattica della storia*. También conocemos la voluntad y los pasos realizados por la Asociación de profesores *Clio'92* de consolidar su vocación de ser una asociación que se dedique, no sólo a la formación de profesores y a la innovación, sino también a la investigación en didáctica de la historia. En la editorial del número 14 de su *Bolletino*, Vincenzo Guanci (2004: 4) manifiesta la voluntad de *Clio'92* de potenciar "la ricerca, intesa come individuazione e tentativo di soluzione di problemi che scaturiscono dalla riflessione comune intorno all'insegnamento della storia, dalla scuola dell'infanzia all'ultimo anno della scuola superiore, all'educazione degli adulti, ai corsi SISS, alla didattica universitaria". Y en el mismo número aparece una descripción de algunas líneas de investigación de grupos vinculados a *Clio'92* como los de

- a. Ernesto Perillo que investiga la enseñanza y el aprendizaje de la historia en una dimensión intercultural,
- b. Maurizio Gusso que propone una investigación didáctica sobre la sociedad postindustrial a partir de la relación presente-pasado-presente,

- c. Ivo Mattozzi sobre los "quadri di civiltà" y sobre hacer pensar la historia "operando".

Además de las investigaciones de los miembros de Clio'92, existen diversos profesores/ investigadores que, a partir de proyectos de aula, han ido desarrollando una línea que ellos han definiendo a grandes rasgos como un "laboratorio de la investigación histórica". Dicho modelo, que podríamos denominar de investigación/ acción en Didáctica de la Historia, está presente en la compilación de investigaciones y experiencias didácticas elaborado por Deiana (1999). Dividido en tres secciones, la primera elabora una "teoría" surgida del análisis de diversas experiencias en primaria y secundaria expuestas en la segunda y tercera parte de dicha compilación.

Igual sucede con la compilación de artículos realizada por Brigadeci, Criscione, Deiana, Gusso y Pennacchietti (2001) Utilizando el mencionado concepto de "laboratorio de la historia", los autores describen y analizan contenidos y experiencias concretas desarrolladas en el aula. Temas como el medioevo, las nuevas tecnologías, las categorías de *género* en la historia o el desarrollo de la historia ambiental, son analizados desde la necesidad, según Deiana, de otorgarle a la didáctica de la historia, una autonomía específica en el campo de la enseñanza. En la idea de laboratorio de la historia confluyen elementos disciplinarios, cognitivos y metodológicos. Es la apuesta de investigar *haciendo* para luego, en un proceso colectivo, exponer los resultados. Los autores, profesores de Instituto de diferentes centros de Milán, creen que esta propuesta ayuda a darle el estatus específico a la didáctica de la historia.

Otra propuesta que recoge esta misma idea del "laboratorio de la historia", es la efectuada por la III *Biennale della didattica: Insegnare storia, costruire memoria*, del Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporánea 1996-2000. En este encuentro también participó el *Laboratori nazionale per la didattica della storia*. Con el título de *Fare Storia* (2000), se recogen diversos enfoques relativos a la investigación y desarrollo de la enseñanza de la historia en Italia. Destaca en esta compilación de artículos la estrecha relación que se establece entre las finalida-

des, los debates, los temas y los métodos de la historiografía, y las finalidades del currículo escolar. El trabajo didáctico, o la puesta en práctica del "laboratorio de la historia", representa para los autores la posibilidad de vincular elementos de la teoría y de la práctica de la enseñanza de la historia y de alguna manera representa tanto investigar como enseñar a investigar.

3. Nuevos ámbitos de investigación para la Didáctica de la Historia.

En esta rápida revisión sobre algunas de las líneas de investigación en Didáctica de la Historia de los contextos anglófonos, francófono e italiano, faltan con toda seguridad, muchos autores y temáticas. No obstante, es posible señalar que la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia ha tenido en dichos contextos, al igual que en España, un auge prometedor. Esto ha incidido en la creación de nuevos temas de investigación que han ayudado a especificar problemas, perfeccionar métodos de investigación y analizar con mejores condiciones científicas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia.

Las principales diferencias entre las temáticas y ámbitos de investigación se han dado en el enfoque del problema de estudio. En el caso de la investigación anglosajona, se trabajan cuestiones específicas de forma muy pormenorizada. Para ello se separa de forma explícita los procesos de enseñanza de los de aprendizaje de la historia. Con esto se gana en precisión pero, como señala Wilson (2001) el riesgo es perder la noción de la totalidad del proceso educativo. Por ello desafío de estos enfoques es justamente la capacidad de relacionar los diferentes tipos resultados.

Las investigaciones realizadas en el mndo de habla francesa y en Italia se desarrollan de forma más holística e incorporan muchos elementos y variables. A diferencia de la investigación anglosajona, las investigaciones que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, corren el riesgo de generalizar los problemas que se le presentan al investigador y al docente.

Para la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales hecha en contextos de habla castellana (España y Latinoamérica) es un desafío tener en cuenta la producción y los resultados de las investigaciones que se producen en otros contextos educativos. Estas investigaciones nos van a permitir retroalimentar nuestras investigaciones y potenciar un efectivo diálogo sobre los nuevos y los viejos problemas de la enseñanza de la historia. Y nos van a permitir formar parte de un colectivo que, en relación con los problemas de la enseñanza y de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, ya no tiene fronteras. Como afirman Gérin-Gratoloup y Tutiaux-Guillon (2001: 10) "nous sommes à un moment où la naissance d'une "communauté scientifique" des didactiens est possible et nécessaire".

Bibliografía

- ANGVIK, M. & BORRIES, B. Von. (eds.) (1997) Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung.
- AUDIGIER, F. et al. (2004) Rapport d'enquête 2002-2003 "Des élèves du cycle d'orientation et son enseignement" Universidad de Génova. En www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches.htm.
- BAIN, R. B (1997) Teaching history as an epistemic act: Notes from a practitioner. Paper presented at the annual meeting of the American Historical Association, New York.
- BAIN, R. B. (2001) "Into the breach: Using research and theory to shape history instruction". En En P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, (eds.) Knowing, Teaching Learning History. New York, University Press.
- BARTON, K. C., LEVSTIK, L. S. (1996): "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time". American Educational Research Journal, 33, 419-454.
- BARTON, K. C. (1999): "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence". Theory and Research in Social Education, 25, 407-430.

- BROPHY, J., ALLEMAN, J. (1999): Primary-grade students' knowledge and thinking about shelter as a cultural universal. Unpublished manuscript. East Lansing, MI: College of Education.
- BORRIES, B. v. (1995) "Exploring the Construction of Historical Meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents." En W. Bos, R.H. Lehmann (eds.) Reflections on Educational Achievement (págs. 25-49). Münster/ New York.
- BRIGADECCI C., CRISCIONE, A. DEIANA, G. GUSSO, M. y PENNACCHETTI, G. (2001) Il Laboratorio di storia. Milán: Unicopli.
- BRITT, M.A., ROUET, J.F., GEORGI, M.C. & PERFETTI, C.A. (1994) "Learning from history texts: From causal analysis to argument models. En Leinhardt, G., Beck, I.L, & Stainton, C. (eds) Teaching and learning history. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROPHY, J. & Vansledright, B. (1997) Teaching and learning history in elementary schools. New York: Teachers College Press.
- DEIANA, G. (1999) La scuola come laboratorio. La ricerca storica. Florencia: Progetto Chirone, Polaris.
- Équipe de recherche en didactiques de l'histoire et de la géographie (1998): Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Paris. INRP.
- EVANS, R. W.. (1989) Teacher conceptions of history. Theory and Research in Social Education. 37, pp. 210-240. [Traducción al castellano en Boletín de didáctica de las ciencias sociales. nº 3 y 4, 1991 Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.]
- FOURNIER, J.C., WINEBURG, S.S. (1997): "Picturing the past: Gender differences in the depiction of historical figures". American Journal of Education, 105, 160-185.
- GARCIA, P./LEDUC, J. (2003): L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours. Paris, Armand Colin

GERIN-GRATALOUP, A.-M., TUTIAUX-GUILLON, N. (2001): "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse". *Perspectives Documentaires en Éducation* n° 53, 5-11.

GiuNtella, M. C. (2003): "Enseignement de l'histoire et revision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres". In BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.): *Pistes didactiques et chemins d'historiens*. Paris, L'Harmattan, 161-189.

GREENE, (1994a) Students as authors in the study of history. En Leinhardt, G., Beck, I.L, & Stainton, C. (eds) *Teaching and learning history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GREENE, (1994b) The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29, pp. 89-96.

GUANCI, V. (2004): "Una nuova fase di ricerca". *Bolletino di Clio* n° 14, anno V, 3-5.

HOLT, T (1990) *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding*. New York: College Entrance Examination Board.

Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea (2000) *Fare Storia la risorsa del Novecento*, Milán Insmlí.

JEWSIEWICKI, B./LETORNEAU, J. (dic.) (1998): Les jeunes à l'ère de la mondialisation. *Quête identitaire et conscience historique*. Sillery (Qc): Septentrion.

LAUTIER, N. (2000): "L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents". MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris. L'Harmattan, 127-147.

LAVILLE, C. (2001): "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles". *Perspectives Documentaires en Éducation* n° 53, 69-82.

LEE, P. DICKINSON, A., & ASHBY, R. (1997) "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*. 27, pp. 233-244.

LEE, P. & ASHBY, R. (2000) "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14". En P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York, University Press.

LEE, Peter, (1998) "Making Sense of Historical Accounts". *Canadian Social Studies*. 32, 2.Winter.

LEE, Peter. (2001). *Understanding History*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C. En <http://www.cshc.ubc.ca>.

LEE, Peter (2002) "Walking backwards into tomorrow" Historical consciousness and understanding history Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002 en <http://www.cshc.ubc.ca>.

LEINHARTD, G., (1993) "Weaving instructional explanations in history." *British Journal of educational Psychology*, 63. pp. 46-74.

LEINHARTD, G., (1997) *Instructional explanations in history*. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 221-232.

LEINHARTD, G., STAINTON, C., VIRJI, S.M., & ODOROFF, E., (1994) "Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LORENZ, C., *Towards a theoretical framework for comparing historiographies. Some preliminary considerations.* Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C, 2001[en <http://www.cshc.ubc.ca>]

LUCAS, N. (2001): *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Presses Universitaires de Rennes.

MARTINEAU, R. (1999) *L'histoire a l'école matière à penser....L'* Harmattan, Francia-Canadá.

McDiarmid, G. W. (1994) "Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDiarmid, G. W., & Vinten-Johansen, P. (1993) *Teaching and learning history –form the inside out (Special Report)*. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

MACDONALD, S. (edit.) (2000) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

NEWMANN, F. M. (1990) "Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile." *Journal of Curriculum Studies*. 22. pp. 253-275.

ONOSKO, J. J. (1989) "Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking". *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 174-195.

ONOSKO, J. J. (1990) "Comparing teachers' instructions to promote students' thinking. *Journal of Curriculum Studies*. 22. pp. 443-461.

PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". Benejam, P./Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/Universidad de Barcelona, 209-226.

PERFETTI, C.A, BRITT, M.A., ROUET, J.F., GEORGI, M.C. & MASON, R.A. (1994) How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

QUINLAN, K. M. (1999) *Commonalities and controversy in context: A study of academic historian' educational beliefs*. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 447-463.

RICHARDSON, V. (ed.) (2001) *Handbook of Research on Teaching Fourth Edition*. Washington: American Educational Research Association.

RÜSEN, J. (1992), "“El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”". *Propuesta Educativa*, 7, Buenos Aires:FLACSO.

RÜSEN, Jörn (2000) "Cultural Currency. The Nature of Consciousness in Europe" en Sharon Macdonald, *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

RÜSEN, J. (2001), "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence." Paper presented at Canadian Historical Consciousness. in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, [<http://www.cshc.ubc.ca>].

SEIXAS (1993): "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting". *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.

SEIXAS (1994): "Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism". *American Journal of Education*, 102, 261-285.

SHAVER, J. P. (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan.

SCHONERT-REICHL, K., *Promoting Historical Consciousness in Childhood and Adolescence: A Moral Developmental Perspective*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C, 2001[en <http://www.cshc.ubc.ca>].

SHULMAN; L. S. (1986) "Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective". En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

STEARNS, N., SEIXAS, P., WINEBURG, S. (eds.): *Knowing, Teaching Learning History*. New York, University Press.

MARTINEAU, R. (1999) *L'histoire a l'école matière à penser....L'* Harmattan, Francia-Canadá.

McDiarmid, G. W. (1994) "Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDiarmid, G. W., & Vinten-Johansen, P. (1993) *Teaching and learning history –form the inside out (Special Report)*. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

MACDONALD, S. (edit.) (2000) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

NEWMANN, F. M. (1990) "Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile." *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 253-275.

ONOSKO, J. J. (1989) "Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking". *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 174-195.

ONOSKO, J. J. (1990) "Comparing teachers' instructions to promote students' thinking. *Journal of Curriculum Studies*. 22. pp. 443-461.

PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". Benejam, P./Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/Universidad de Barcelona, 209-226.

PERFETTI, C.A, BRITT, M.A., ROUET, J.F., GEORGI, M.C. & MASON, R.A. (1994) How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

QUINLAN, K, M. (1999) Commonalities and controversy in context: A study of academic historian' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 447-463.

RICHARDSON, V. (ed.) (2001) *Handbook of Research on Teaching Fourth Edition*. Washington: American Educational Research Association.

RÜSEN, J. (1992), "“El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, 7, Buenos Aires:FLACSO.

RÜSEN, Jörn (2000) "Cultural Currency. The Nature of Consciousness in Europe" en Sharon Macdonald, *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

RÜSEN, J. (2001), "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence." Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, [<http://www.cshc.ubc.ca>].

SEIXAS (1993): "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting". *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.

SEIXAS (1994): "Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism". *American Journal of Education*, 102, 261-285.

SHAVER, J. P. (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan.

SCHONERT-REICHL, K., *Promoting Historical Consciousness in Childhood and Adolescence: A Moral Developmental Perspective*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C, 2001[en <http://www.cshc.ubc.ca>].

SHULMAN; L. S. (1986) "Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective". En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

STEARNS, N., SEIXAS, P., WINEBURG, S. (eds.): *Knowing, Teaching Learning History*. New York, University Press.

Vansledright, B. (1996) Closing the gap between school and disciplinary history: Historian as high school history teacher. En Brophy J. (ed.) *Advances in research on teaching*. Vol. VI. JAI Press.

VOSS, J. F., & WILEY, J. (1997) "Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 255-265.

WILSON, S, & WINEBURG S., (1988) "Peering at history from different lenses: the role of disciplinary perspectives in the teaching of American history." En *Teachers' College Record*, 89. pp. 525-539.

WILSON, S, & WINEBURG S., (1991) Subject-matter knowledge in the teaching of history. En Brophy, J. (ed.) *Advances in research on teaching*. Vol. II. JAI Press.

WILSON, S. (2001) *Research on History Teaching*. En Richardson, V. (ed.) (2001) *Handbook of Research on Teaching Fourth Edition*. Washington: American Educational Research Association.

WINEBURG, S., (1991) "Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence". *Journal of Educational Psychology*, 83, pp.73-87.

WINEBURG, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

WERTSCH, J., *Specific Narratives and Schematic Narrative Templates*. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC 2001 [en <http://www.cshc.ubc.ca>].

YEAGER, E., & DAVIS, O.L., (1995) *Between campus and classroom: Secondary student-teacher thinking about historical texts*. *Journal of Research and Development in Education*. 29(1), pp.1-8.

YOUNG, K. M., & LEINHARDT, G. (1998). *Writing from primary documents: A way of knowing in history*. *Written Communication*, 15, pp. 25-68.