

APRENDER LA HISTORIA AJENA. EL APRENDIZAJE Y LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA DE ALUMNOS INMIGRANTES EN CATALUNYA¹

HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, RODRIGO

Universitat Autònoma de Barcelona

rodrigo.henriquez@uab.cat

Resumen. El artículo presenta las formas de comprensión y explicación histórica de un grupo de alumnos inmigrantes que cursan la educación secundaria obligatoria (ESO) en Cataluña. Se analizan las formas histórico-narrativas que utiliza un grupo de alumnos inmigrantes al establecer relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro. Caracterizamos cómo estas relaciones permiten, o no, comprender otros pasados históricos. Para ello, y junto con analizar entrevistas orales, examinamos textos causales que los alumnos realizaron acerca de la historia reciente de Catalunya.

Palabras clave. Aprendizaje histórico, comprensión histórica, historia intercultural.

Abstract. The historical-narrative ways used by a group of immigrant students when establishing temporary relationships among the past, the present and the future are analyzed. The historical-narrative forms are characterized that uses a group of immigrant students when establishing temporary relationships among the past, the present and the future. We characterize how these relationships allow or do not allow to understand other historical pasts. To do so, and together with analyzing oral interviews, we examine causal texts that the students work about the recent history of Catalonia.

Keywords. Learning history, understanding history, intercultural history.

1. INTRODUCCIÓN. APRENDER HISTORIA: COMPRENDER Y REPRESENTAR EL PASADO

Como numerosas investigaciones han sugerido, el aprendizaje histórico consiste en la adquisición de un conjunto de habilidades denominadas de «pensamiento histórico» que permiten a las personas comprender el pasado y con ello, dar sentido al presente. El aprendizaje de la historia en la escuela ha respondido con sus luces y sombras, desde su implantación en los currículos nacionales, a parámetros historicistas y educativos que han dotado al aprendizaje histórico escolar de diferentes funciones. Una de ellas ha sido la de vincular al individuo a su sociedad, entendida ésta como un *continuum* entre el pasado, el presente y la proyección de futuro. Gracias a las aportaciones realizadas desde la psicología, la filosofía de la historia y la didáctica de la historia hemos podido caracterizar la manera cómo nos apropiamos del pasado y de los mecanismos cognitivos y experienciales que utilizamos para vincularlos con el tiempo histórico. Algunos de esos mecanismos son las denominadas «habilidades de pensamiento histórico» que permiten a las personas, entre otras cosas, representar de forma oral y escrita el pasado. Los alumnos inmigrantes que se integran a las aulas de un país desconocido para ellos –en este caso a España– deben aprender y comprender una historia distinta a la que han aprendido o recordado en sus países de origen.

¿Qué sucede con el aprendizaje y la enseñanza de la historia en contextos interculturales? ¿Es la historia de Catalunya, España, Europa una historia «ajena» a los alumnos inmigrantes y, por tanto, menos significativa en su aprendizaje? En el caso de que así fuera, ¿por qué la historia de «aquí» no es significativa? ¿Cómo poder hacer significativa esta historia «ajena» a sus experiencias actuales y futuras? ¿Qué sucede cuando el «pasado» no se corresponde con el «presente»? A partir de estas preguntas podemos formular un supuesto: en el aprendizaje de la historia de los jóvenes inmigrantes ocurre un proceso de superposición de diferentes historias, historias que hacen referencia al origen nacional de los alumnos inmigrantes e historias nacionales del lugar de arribada.

Una parte de la investigación que ahora comentamos analizó un conjunto de narraciones históricas orales y escritas de más de 60 alumnos inmigrantes de entre 12 y 16 años con quienes debatimos de forma grupal e individual conflictos históricos y recientes de sus países de origen y de Cataluña. Para desarrollar nuestra investigación fijamos algunas definiciones teóricas para responder a la pregunta: ¿qué significa aprender historia? De forma muy sintética, precisaremos que aprender historia es adquirir habilidades de

pensamiento histórico y desarrollar la conciencia histórica.

1.1. Aprender historia es adquirir habilidades de pensamiento histórico

Un estudio pionero en estas materias (Lee y Dickinson, 1978) caracterizó el aprendizaje histórico como la capacidad de pensar las causas, la temporalidad y la espacialidad de los diferentes fenómenos históricos. Esta investigación, realizada con alumnos de secundaria ingleses, partió del supuesto de que, para pensar históricamente, las personas debemos utilizar los mismos mecanismos mediante los cuales los historiadores construyen su conocimiento. Estos mecanismos o procedimientos historiográficos fueron transferidos por Lee y Dickinson al contexto escolar para así validar la hipótesis de que el pensamiento histórico consiste, entre otras cosas, en adquirir los procedimientos del trabajo historiográfico y problematizar un conjunto de causas históricas de un fenómeno. Interesado por precisar la naturaleza de estos mecanismos historiográficos, el psicólogo Juan Ignacio Pozo (1989) analizó la comprensión en los adolescentes de las nociones de tiempo histórico y de causalidad. Sus resultados señalaron que el aprendizaje histórico necesita de estructuras cognitivas y esquemas mentales específicos. Estas conclusiones fueron ampliadas por Delval (1994), por Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero (1989) y por los estudios más recientes del mismo Carretero y Liliana Jacott (1993), que demostraron que el aprendizaje de las habilidades de comprensión de la historia se sostiene sobre habilidades cognitivas muy precisas y que se expresan en la manera cómo los alumnos «explican» el pasado, es decir, a través de la estructura narrativa de los enunciados históricos que construyen los alumnos. En resumen, aprender historia es adquirir el conjunto de habilidades cognitivas que poseen los historiadores y que podemos dividir en dos grandes grupos: *a*) las habilidades para la problematización de evidencias históricas y la formulación de preguntas; y *b*) las habilidades para la representación narrativa del pasado a través de la escritura, la expresión oral y otras formas.

Desde la didáctica de la historia, los estudios sobre el aprendizaje histórico han incorporado parte de los supuestos psicológicos antes comentados pero éstos se han situado en contextos de enseñanza y aprendizaje a partir de proposiciones concretas. Éste es el caso de la propuesta realizada por Sam Wineburg (2001), quien argumenta que la enseñanza de la historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo. La propuesta de Wineburg parte del análisis comparado de la teoría de la historia y de la psicología cognitiva, resaltando que la comprensión histórica se produce (en historiadores y estudiantes) a partir de la exploración de los dile-

mas éticos que sienten los protagonistas de la historia tal como realizan los estudios literarios. Estos procesos irían desde la formulación de preguntas, la revisión de fuentes, la contrastación de la información hasta el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica. Para ello, 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.

Otras investigaciones, a medio camino entre la filosofía de la historia y la didáctica de las ciencias sociales (Coffin, 2004; Leinhardt, 1997; Halldén, 1997, 1998) sostienen que el aprendizaje histórico es básicamente una competencia gramatical que ayuda a explicar el pasado y comprenderlo. ¿Cómo se desarrolla esa competencia? Los autores antes comentados coinciden en que la capacidad para «narrar» el pasado es la síntesis del proceso del aprendizaje de la historia que integra los dos grupos de habilidades que poseen los historiadores profesionales. ¿En qué consiste narrar en historia? Para estos autores, la narración histórica es un tipo de narración que utiliza los elementos formales de las narraciones literarias (personajes, escenarios, temporalidades, tramas) a través de las cuales se vehiculan los elementos de «contenido» que entrega la historia (evidencias, problemas, teorías, explicaciones, intenciones, condiciones, intereses, necesidad de estructuras, entre otras). El problema práctico que plantea Leinhardt (1997) es conocer el tipo de explicaciones que utilizamos en la enseñanza de la historia. Leinhardt sostiene que las explicaciones históricas son sólo una clase de explicación dentro de lo que son las explicaciones generales que los seres humanos usamos para distintos ámbitos de la vida social e individual: explicaciones comunes, explicaciones disciplinarias, autoexplicaciones y explicaciones instruccionales. Las explicaciones instruccionales históricas contienen tanto los «acontecimientos» epistémicos de la historia como los hechos, las estructuras y las estrategias y procedimientos analíticos que los historiadores utilizan en su labor de investigación e interpretación. Las explicaciones instruccionales, por su parte, desarrollan y analizan los fines de las acciones de los sujetos o de la personalización de los conceptos».

Este aspecto ha sido estudiado por Ola Halldén (1997, 1998), que señala que la personalización de las descripciones históricas (personificar conceptos como monarquía en la imagen del rey o personificar conceptos en forma de instituciones políticas o el «pueblo» a la manera de los «cuasipersonajes» de Paul Ricoeur) es un requisito indispensable para construir las explicaciones históricas. Halldén clasifica las explicaciones históricas en dos ámbitos: la explicación estructural y la explicación causal. En las explicaciones causales, el historiador presenta los acontecimientos y hechos como factores causales

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

para que se produzca otro hecho. En las explicaciones estructurales, el historiador utiliza una construcción conceptual como un sistema social o político para explicar un hecho. En la explicación estructural, un suceso se explica por sus funciones en el interior de un determinado sistema, mientras que en el caso de la explicación causal, el suceso se explica por otros hechos.

Una línea muy similar es la caracterización del aprendizaje histórico que establece el profesor mexicano Sebastián Plá. Su premisa central es que la escritura es la mejor manera para evaluar los grados de complejidad del pensamiento histórico. Para ello, el autor define el concepto de pensamiento histórico de esta forma: «[...] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular» (Plá, 2005, p. 18). Dichas estrategias articulan lo que el autor denomina «discurso histórico escolar». Utilizando referencias provenientes de la filosofía de la historia, Plá sostiene que la construcción de la trama es la operación que dinamiza todos los planos de la articulación narrativa. La trama ordena y jerarquiza las relaciones entre los acontecimientos y le da un sentido mediante el «acto configurativo» (Mink, 1978) o comprensión de la totalidad de la historia a partir del cual se pueden realizar juicios y explicaciones históricas.

1.2. Aprender historia es desarrollar la conciencia histórica

Numerosas investigaciones nos señalan que uno de los factores que más inciden en el aprendizaje de la comprensión del pasado (Rüsen, 1992, 2000, 2001; Tutiaux-Guillon, 2001, 2003) es el desarrollo de las habilidades para la representación y significación de la temporalidad que han sido agrupadas bajo la denominación historicista de «conciencia histórica»; esto es, un conjunto de operaciones mentales (cognitivas, emocionales, conscientes e inconscientes) con las que el tiempo humano experimentado en forma de memoria utiliza dichas operaciones como medios de orientación en la vida diaria (Rüsen, 2001). La conciencia histórica nos otorga un modo de pensar histórico que relaciona los tiempos de la historia (pasado, presente y futuro) en una doble dirección: por una parte nos vincula con los significados del pasado gracias a la interpretación histórica efectuada desde el presente y, por la otra, nos diferencia del pasado gracias al reconocimiento de la distancia temporal de la misma interpretación.

La promoción de la conciencia histórica en el ámbito de la educación, en general, y en la didáctica de las ciencias sociales, en particular, se ha debido en buena

medida a la «traducción» que el historiador alemán Jörn Rüsen hizo de la teoría hermenéutica (en especial del historiador Gustav Droysen) al contexto de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Para Rüsen, el desarrollo de la conciencia histórica en las aulas proporciona a los alumnos la conformación de una orientación práctica y la construcción de la identidad individual y colectiva (Laville, 2001; Rüsen, 2001). Según este autor, la relación entre la conciencia histórica y la experiencia en la historia es de carácter moral: es decir, nos proporciona guías del comportamiento que orientan a los sujetos a la hora de decidir sobre los cursos de acción de la vida cotidiana. La conciencia histórica es una suerte de mediadora de los valores, interpretados y contextualizados históricamente y la realidad orientada por la acción. Según Rüsen, la conciencia histórica «opera como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: [y] tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente» (Rüsen, 1992, p. 27).

Para la investigadora francesa Nicole Tutiaux-Guillon (2003), la conciencia histórica es un proceso en el que se ensamblan distintos conocimientos y representaciones del pasado en el presente, con estrechas implicaciones en la vida social y política de los jóvenes, especialmente en aquellas cuestiones que tienen que ver con la formación de la identidad individual y colectiva.

La utilización operativa de la categoría de conciencia histórica en el campo de las investigaciones empíricas en didáctica de la historia ha sido utilizado entre otros estudios por von Borries (1995), Rüsen (2001), Audigier (2002), Tutiaux-Guillon (2001), Tutiaux-Guillon y Nourrison (2003), Laville (2001), Seixas, Stearns y Wineburg (2001) y Lee (2002), que, desde diferentes énfasis, concuerdan que la conciencia histórica confiere un marco y una matriz temporal a la vida práctica de las personas a través de la traducción moral que se hace del pasado (como el pasado y lo pasado) a los asuntos de la vida cotidiana.

Conceptos como los de conciencia histórica y de competencias narrativas también 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). 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).

En síntesis, la investigación de la conciencia histórica de los alumnos nos señala que la orientación temporal que nos provee la conciencia histórica desarrolla

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

dos funciones específicas en la vida cotidiana de las personas: *a*) configurar y reconfigurar valores morales y actitudes; y *b*) construir o reconstruir las identidades individuales y sociales. Tales nociones fueron utilizadas como marco de referencia para elaborar las definiciones básicas que utilizamos en nuestra investigación. Los resultados que a continuación presentaremos analizan los mecanismos histórico-narrativos que utilizan los alumnos inmigrantes para comprender y representar una historia que en principio no es la «suya» sino una historia ajena, la de Cataluña. La selección de los resultados que comentamos no incluye una fase que consideramos esencial en nuestro estudio que fue la realización de una propuesta didáctica cuyo objetivo era elaborar un modelo curricular para la enseñanza de la historia cuyas finalidades didácticas fueron el desarrollo de la conciencia histórica, el desarrollo de competencias narrativas y la adquisición de herramientas conceptuales y procedimentales para la comprensión de algunos momentos significativos de la historia de Cataluña².

Tomando como referencia los estudios antes comentados nos preguntamos de qué manera los alumnos inmigrantes relacionan el pasado aprendido y vivido en sus países de origen con el pasado y el presente del país de acogida. Nos pareció oportuno utilizar las definiciones de «conciencia histórica» y de «comprensión histórica» –con la pesada carga historicista que llevan a cuesta ambos conceptos–, pues nos resultaron útiles para caracterizar relaciones temporales. Como sabemos, ambos conceptos hacen alusión a la posibilidad de relacionar significados alejados en el tiempo. Dicha relación es posible gracias a la acción de la «conciencia histórica» y se le denomina «comprensión histórica» (Gadamer, 2001; Ankersmit, 2004). La metodología de investigación incluyó la realización de entrevistas (grupales y en profundidad) según el modelo planteado en las investigaciones de Lautier (1997), Angvyk y Von Borries (1997) y Lee (2002). Para analizar las entrevistas elaboramos un modelo que denominamos «histórico-narrativo», que consiste en identificar el lugar y la función de los diferentes elementos (personajes, cuasipersonajes, causas, etc.) que conforman el discurso histórico escolar de los alumnos.

2. LA COMPRENSIÓN DEL PASADO DE «AQUÍ» Y DE «ALLÁ»

Tal como se señaló anteriormente, el desarrollo de la conciencia histórica articula la orientación y el sentido histórico de las personas, cuestión que determina la construcción de su identidad individual y colectiva (Rüsen, 2001). Nos remitiremos en este artículo sólo a la descripción de la conformación del sentido histórico de los alumnos inmigrantes.

Para conocer el sentido histórico de los alumnos, nuestra investigación analizó las representaciones de

la historia de sus países de origen así como las del país de acogida (Cataluña, España). Para ello les preguntamos «¿Hacia dónde va la historia?» haciendo alusión al país de origen, por un lado, y al país de acogida, Cataluña, por el otro. Luego, presentamos a los alumnos entrevistados cinco opciones: *a*) la historia mejora; *b*) la historia no cambia; *c*) la historia empeora; *d*) la historia se repite; y *e*) la historia va de un extremo a otro. Y les pedimos que optaran por una y que luego la argumentaran (Lautier, 1997; Von Borries, 1997).

Para los alumnos entrevistados, el sentido de la historia cobra significatividad desde el lugar de la experiencia histórica. En la construcción de la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes influyen tanto el sentido de la historia de sus países de origen como el sentido reconfigurado desde el lugar de arribada. En cuanto a sus países de origen, el sentido resulta vinculado a la idea de que las cosas empeoran o que siguen igual. Para muchos de los entrevistados, la historia «no cambia», ya que se mantienen conflictos aún no resueltos, haciendo alusión a una idea de desencanto frente al presente. Como lo sintetiza un alumno argentino: «Al final como que todo parece seguir su curso y va a depender de uno mismo si las cosas te van a ir bien o mal. En caso de Argentina las cosas como que no avanzan y van siempre igual, nunca van a mejorar de lo que ya hay».

Esta percepción de la historia, notoriamente pesimista, es diferente de, por ejemplo, la de los jóvenes europeos con una visión más repetitiva del pasado (Angvyk y Von Borries, 1997). A diferencia de la investigación *Youth and History*, nosotros consideramos importante pedir que los alumnos argumentaran sus respuestas. En sus argumentaciones observamos una larga secuencia de descripciones históricas de hechos de naturaleza inevitable y también que, de una forma u otra, los hechos históricos se repetirán como una suerte de ley histórica. Como enfatizó un alumno ecuatoriano: «Yo creo que en general las cosas no han cambiado ni cambiarán, supuestamente ellos quieren cambiar, pero no lo cambian sino lo empeoran, también porque llega un presidente, hace cosas para que lo elijan y que me cojan, ellos dicen que van hacer y a la vez se van llevando dinero, si quisieran ayudar lo harían pero se llevan cada vez más».

A lo anterior se le suma el pesimismo y que en la historia las cosas probablemente «no cambiarán», ya que, como señala un alumno colombiano: «[...] las cosas empeoran porque en cincuenta años las cosas no han cambiado». Lo corrobora también una alumna argentina, que le otorga un sentido de futuro a los problemas: «Yo también creo que la historia va peor; a lo mejor hay cosas que uno no sabe, pero siempre han existido guerras y matanzas y al final nunca se van a acabar. Es lo mismo de siempre, ahora ves a la Argentina mal y siempre ha estado así». Estas opinio-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

nes son coincidentes con el hecho de que casi no tengan expectativas en cuanto a que las cosas puedan mejorar. Por otra parte, la «historia empeora» en relación con los problemas sociales que existen en la actualidad.

Por el contrario, el sentido de la historia que los alumnos tienen «desde» Cataluña es radicalmente distinto: un gran porcentaje de los alumnos (64 de las 80 respuestas, equivalente a un 80%) consideró que la historia tiende a «mejorar» en España, luego de un pasado complicado como afirma una alumna argentina: «Tomando en cuenta con todo lo que había hecho Franco hace algunos años y que el país estaba en la suma pobreza y ahora está siendo cada vez más fuerte». Un alumno ecuatoriano valora la buena gestión del personaje clave en la explicación: el gobernante: «Acá las cosas mejoran, no hay tanta pobreza... no se ve... pero aquí la economía va mejor y no hay presidentes que se lleven todo».

Relaciones temporales

Una de las principales características del proceso de construcción de la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes es el carácter relacional del pasado: el considerado como «allá» y el considerado como «acá». La relación pasado-presente que los alumnos construyen vincula, por una parte, el ámbito de la experiencia histórica con los significados simbólicos que dan sentido a la historia de sus países de origen y, por la otra, la experiencia histórica de vivir en otro lugar con significados que le son ajenos y que se incorporan mediante el aprendizaje del pasado del lugar de arribada.

Como observamos en nuestra investigación, el sentido histórico de los alumnos está fijado en torno a un «allá» y a un «acá». Estas nociones se entrecruzan con las representaciones del pasado y del presente, constituyendo dos tipos de pasado y dos tipos de presente articulados, cada uno de ellos en función de la experiencia y del sentido de la historia.

Relación entre «pasados»

1) *Pasado del país de origen y pasado de Cataluña.* Se apreció una discontinuidad histórica entre las temporalidades construidas. El pasado del país de origen se sitúa básicamente en el período de independencias latinoamericanas (primeras décadas de siglo XIX) y no se relaciona con el pasado de Catalunya, ya que éste aparece a través de la mención de edades muy lejanas («los castillos») o referencias del pasado reciente.

2) *Pasado del país de origen y presente del país de origen.* Se apreciaron discontinuidades entre el pasa-

do de la «patria» y el presente problemático, sin relaciones temporales ni conceptuales entre ambos.

3) *Pasado del país de origen y presente de Cataluña.* La continuidad entre el pasado de la historia del país de origen se estableció a partir de la experiencia histórica individual.

4) *Pasado de Cataluña y presente de Cataluña.* Es quizás donde se aprecia la mayor discontinuidad temporal y narrativa, ya que los alumnos establecen relaciones causales entre el pasado reciente y elementos muy dispersos (conceptos y «cuasipersonajes», personajes y estructuras) no constituyentes de una trama organizada. El sentido de los enunciados históricos se realiza desde un sentido ético más que desde un juicio sintético y analítico.

Relación entre «presentes»

5) *Presente del país de origen y el pasado de Cataluña.* Las relaciones de temporalidad entre la influencia de la historia de España y Cataluña (por ejemplo, a partir de situaciones generadas durante el descubrimiento y conquista de América Latina que influyan en el presente de sus países) no quedan suficientemente desarrolladas ni se establecen vínculos de temporalidad explícitos.

6) *Presente del país de origen y presente de Cataluña.* En este ámbito, las relaciones de temporalidad están articuladas por los conceptos y explicaciones que se dan a través de los medios de comunicación y entorno social.

3. LA EXPLICACIÓN DE LOS «PASADOS» Y DE LOS «PRESENTES»

Como sugieren múltiples estudios provenientes de las llamadas ciencias cognitivas, la sociolingüística y la lingüística, a través de las narraciones –orales y escritas–, podemos analizar eficazmente la comprensión de una representación o de una experiencia del presente y del pasado, sea ésta individual o colectiva. Esto es gracias a que las narraciones integran diferentes secuencias de comportamientos y acontecimientos sucesivos como causalmente relacionados y orientados hacia un fin (Calsamiglia, 2000, p. 14). Analizar el proceso de construcción de narraciones históricas y el contenido de las mismas nos permitió precisar el grado de complejidad que adquieren las habilidades del pensamiento histórico. Por ello, nuestra investigación analizó las formas explicativas de los enunciados históricos de los alumnos inmigrantes.

Tal como señalamos anteriormente, las explicaciones del pasado circulan sobre estructuras narrativas. Fijamos nuestra atención en aquellas estructuras

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

narrativas que dan lugar al pensamiento histórico con el objeto de evaluar las relaciones que establecen los alumnos. Consecuentemente, analizaremos los contenidos que dan forma a los *acontecimientos* que señalan los alumnos, la forma y los contenidos que adquieren las *entidades históricas* planteadas en los enunciados y las maneras de establecer la *imputación causal* entre los *personajes* y los *cuasipersonajes* que utilizan los alumnos para apoyar las argumentaciones de sus explicaciones.

Para Calsamiglia (2000), una de las estrategias para construir una narración consiste en la descripción temporal de un personaje: las acciones que realiza y los acontecimientos que le suceden. El personaje es, por tanto, una de las unidades narrativas que conforma la trama y, a través de las cuales, se construyen las formas posibles de causalidad. Algunas investigaciones que han analizado la comprensión de la causalidad utilizadas por alumnos de educación secundaria (Hallden, 1986; Carretero, 1994; Carretero, López-Manjón y Jacott, 1995) plantean que las explicaciones causales de los adolescentes tienen una comprensión anecdótica y personalista de las causas históricas. Asimismo, estos estudios demuestran que las formas complejas de pensamiento histórico implican un paso entre las explicaciones causales centradas en la intencionalidad de un personaje y las explicaciones que involucran estructuras o presencia de cuasipersonajes a partir de los cuales se vinculan conceptos.

En nuestra investigación, los personajes más recurrentes en las explicaciones de los alumnos fueron personajes históricos, como Francisco Franco, Eva Perón y los presidentes y ex presidentes de los países de origen, como Carlos Menem de Argentina, Lucio Gutiérrez de Ecuador y el actual presidente de los EEUU George Bush. Los otros actores sociales (clases sociales, grupo social y países) funcionan en el relato como cuasipersonajes conceptuales que son utilizados en la narración para imputar la causalidad de los acontecimientos históricos narrados. Los cuasipersonajes pueden ser de carácter político-institucional (el Estado, el Gobierno, y grupos y partidos políticos del presente como el Partido Popular, ETA y *Terra Lliure*) o de naturaleza conceptual (como el «pueblo»). Como señala Carretero (1995), las explicaciones históricas de mejor calidad tienden a desplazar la explicación del personaje que explica al personaje explicado. Los principales personajes de los enunciados históricos de los alumnos fueron los conquistadores españoles de los siglos XV y XVI, los Estados Unidos, el «pueblo» como agente colectivo y los grupos sociales identificados en función de su nacionalidad: los «españoles» y los «inmigrantes».

El análisis de las relaciones entre los personajes y los cuasipersonajes de carácter conceptual y político-institucional nos dan las referencias para establecer la noción de causalidad histórica de los enunciados de

los alumnos. Como señala Ricoeur, los cuasipersonajes establecen el vínculo intencional desde el plano de la historia-ciencia hasta el de la narración y, a través de éste, hasta los agentes de la acción efectiva (2000, p. 298).

A continuación veremos el lugar que ocupan en las narraciones históricas el personaje y el cuasipersonaje.

3.1. La causalidad simple: la intención del personaje

El modelo causal predominante en el discurso histórico escolar es el que centra toda la imputación causal en el personaje y en su voluntad, generalmente asociada a hechos puntuales en los que el personaje demuestra sus intenciones, que afectan al resto de la sociedad. Durante las entrevistas, traté de preguntar los «porqués» de esta intencionalidad. Las preguntas efectuadas a los alumnos las establecimos a partir de una noticia de prensa que señalaba que la ONU informa de que una gran parte de la población de Latinoamérica (el 54% de los encuestados) prefiere gobiernos autoritarios que le solucionen sus problemas antes que un gobierno democrático. Las respuestas de los alumnos corroboraron el supuesto de la imputación causal a los personajes, en este caso, a la figura de los «presidentes».

AR8: ¿Cómo puede ser que los gobernantes tengan tanto dinero y tengan tantas cosas y tengan de todo cuando el pueblo se está sin comida sin trabajo y con hambre? Ellos se quedan con todo lo que el pueblo necesita.

UR5: El mal uso de la economía y todo eso, lo que había antes... todo con los presidentes y todo eso, que manejaban mal los países.

Cuando les enseñé la noticia con la información de la ONU y comentamos su contenido (que entregaba datos y algunos indicios causales), los alumnos siguieron responsabilizando al personaje pero aportando algunos datos, conceptos, acontecimientos y consecuencias, que sirven de explicación del personaje. El personaje se explica a través de su voluntad y de las consecuencias de su intención. En los siguientes enunciados se aprecia la presencia del personaje «presidente» autoritario como sinécdoque de gobiernos autoritarios y dictaduras en contraposición con el cuasipersonaje «pueblo» entendido como los que sufren las consecuencias de la acción de los presidentes.

UR3: Sí, pero al final los presidentes autoritarios son peor porque, como nadie los controla, pueden hacer lo que les da la gana y, si quieren hacer cosas ilegales o enriquecerse, nadie puede controlarlo. Entonces es peor. Por eso hay que cambiar los presidentes.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Rodrigo, ¿y por qué ocurren estas cosas en Ecuador?

EC4: Es que han habido varios presidentes que han querido cambiar o muchas veces quieren poner el sucre, que era la moneda antigua, y quitar el dólar porque las cosas son más caras con el dólar. Pero este Lucio Gutiérrez, me lo comentó mi abuela, hace tres meses que era un buen presidente, pero ahora pasaron acontecimientos que lo hicieron cambiar y querer hacerse dictador.

En el caso de las causas de los enunciados históricos relacionados con España, a que nos referimos cuando presentamos la noticia de la retirada de estatuas de Franco, la imputación causal opera de la misma forma que con los personajes del país de origen, no presentando grandes diferencias, salvo, quizás, en que hay menos elementos argumentativos. A pesar de ello, se construyen explicaciones que permiten vincular al personaje de Franco y las acciones cometidas durante su mandato.

AR8: Hombre, no sé. Lo que yo he escuchado hablar de Franco es que fue lo peor, por lo que he escuchado... un dictador, y yo creo que los que dicen que... o se olvidan de lo que hizo Franco o están a favor es porque son gente de dinero y que les convenía. Las personas que dicen que Franco es lo peor es que... Ése el pueblo, ¿no? Por ahora yo creo que la imagen de Franco sigue siendo la peor, mala, negra, fue un dictador, no tan a la escala de otros de aquí de Europa... Hitler, por ejemplo, pero fue un dictador. Tuvo a España encerrada, sin comercio, sin nada... y ayudó en la segunda Guerra Mundial.

3.2. Las explicaciones más complejas: los cuasi-personajes explican

Como señala Paul Ricoeur (2000), los cuasipersonajes marcan la separación epistemológica entre la narración autoexplicativa y la historia-ciencia al introducir un agente colectivo, los cuasipersonajes, que ayudan a conceptualizar y a realizar generalizaciones. Este autor los relaciona con la noción de cuasiacontecimiento: «Por *cuasiacontecimiento* significábamos que la extensión de la noción de acontecimiento, más allá del tiempo corto y breve, sigue siendo *correlativa* de la extensión semejante a las nociones de intriga y de personaje. Hay cuasiacontecimiento allí donde podemos distinguir, incluso muy indirecta y oblicuamente, una cuasitrama y unos cuasipersonajes. El acontecimiento en historia corresponde a lo que Aristóteles llamaba *cambio de fortuna* –*metabole*– en su teoría formal de la construcción de la intriga (Ricoeur, 2000, I, p. 363). Los cuasipersonajes son construcciones históricas que ayudan a ampliar las explicaciones de las causas que motivaron la actuación de un personaje determinado.

Tal como han señalado algunas investigaciones (Carretero, 1995, 1997; Plá, 2005), el pensamiento

histórico complejo es capaz de vincular factores estructurales (modos de producción, relaciones de poder, prácticas culturales, contextos políticos y sociales) y categorías conceptuales a la intención de los personajes y cuasipersonajes. En los enunciados de los alumnos, los cuasipersonajes se refieren a grupos sociales y agrupaciones políticas sociales. Las temáticas de la entrevista («las problemáticas del pasado reciente del país de origen y de España») delimitaban el marco conceptual y eso incidió en que, entre los cuasipersonajes más señalados, saliera el «pueblo» como un actor social que, veremos en el siguiente caso, posee una voluntad y una intención teleológica, como la «voluntad» de los «piqueteros» de causar la salida del gobierno del ex presidente argentino Fernando de la Rúa.

AR6: Bueno, últimamente, cuando estaba yo también, ya empezaban las manifestaciones violentas. Bueno, como cuando hicieron que se fuera De la Rúa, que tuvo que escapar en helicóptero y después, durante todo el tiempo que estaban los piqueteros, que eran los que cortaban las carreteras, muchas veces había enfrentamientos con la policía.

Un alumno de origen colombiano señaló el narcotráfico y el conflicto entre los grupos guerrilleros y el Estado como las principales causas para explicar la crisis política y social de Colombia y, como efecto causal, el aumento de la inmigración latinoamericana en España. El rol del cuasipersonaje «gobierno» no puede detener la voluntad de los narcotraficantes y la guerrilla que genera los desfavorables efectos sociales.

CO10: Claro, sí que se ve eso... sí que se ve... que se exporta droga, que la guerrilla... que la inmigración... porque el país está pasando por una situación bastante mala, debido a su gobierno, ¿no?... de que la explota o no lo sabe controlar bien... Entonces, claro, la gente está sin trabajo y cada vez suben más los precios y todo eso y cada vez está más desesperada... y por eso recurren a la migración y... así... éste no ha sido... no es el único país que los colombianos llegan aquí, también se van a otros sitios para salir un poco adelante...

Un grado de complejidad mayor lo aportó la respuesta de una alumna argentina que relacionó los índices de natalidad de España y de los países pobres como causas para explicar la inmigración, y un alumno ecuatoriano al explicar la causa de la pobreza en Ecuador.

AR6: Sí, bueno, que cada vez en Europa la población puede... pueden vivir más y además los hijos, al final, son una carga más de dinero más que beneficio... En cambio, los países pobres necesitan tener los hijos para trabajar rápido y tener dinero entonces... Ahora, también aquí, para poder formarte si vienen desde cero; bueno, igual, también el concepto... todavía

el cambio, para que piensen que va a ser una carga económica, todavía no ha llegado, entonces continúan con normalidad... en cambio aquí ya hemos visto que la... la... qué era... sí, que la media de nacimientos en España creo que era de... no me acuerdo si era de 0,8 o 1,3.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que una de las variables más significativas en el aprendizaje de la comprensión del pasado es el desarrollo de las habilidades de la representación y significación de la temporalidad. Nosotros hemos clasificado dos ámbitos en los cuales se manifiesta la comprensión del pasado y del presente de los alumnos inmigrantes: *a*) a partir de la orientación y el sentido (o significación) de la historia; y *b*) a partir de los vínculos de temporalidad entre el pasado, el presente y el futuro.

Orientación y sentido de la historia

La orientación de la temporalidad y de dar sentido a la historia de los alumnos inmigrantes se establece a partir del lugar donde la historia tiene significatividad. Pensando desde el país de origen, el sentido de la historia de los alumnos aparece vinculado a la idea de que las cosas empeoran o que siguen igual. En ese sentido, los alumnos realizan una lectura inmediata de las diferentes crisis sociales y políticas que afectan a sus países de origen (en su mayoría, del Tercer Mundo). Para muchos de los entrevistados, la historia «no cambia», ya que se mantienen conflictos aún no resueltos haciendo alusión a una idea de desencanto frente al presente. Al parecer, la percepción de hacia donde va la historia es definitivamente pesimista. A diferencia de los resultados de *Youth and History* (1997), la opción más recurrente fue la de que la historia se repite. Cuando se les pidió que argumentaran el por qué de su elección, se aprecia que sus respuestas están asociadas a un pesimismo histórico, a que una y otra vez se repetirán los problemas sociales y económicos, como la pobreza, el desempleo, la violencia y la inseguridad que vivieron en sus países de origen. Por el contrario, a la hora de realizar la misma pregunta pero mirándola desde Cataluña, la apreciación cambia rotundamente. Un gran porcentaje de los alumnos consideró que la historia tiende a «mejorar» en España. El resto de los alumnos se posicionaron en las opciones de que la historia no cambia mucho y que empeora.

Las relaciones de temporalidad entre el pasado, el presente y el futuro

Tal como demuestran algunas investigaciones (Kölbl y Straub, 2001), la vinculación del concepto historia con

el de «identidad nacional» se fija en torno a un tipo específico de relato de «episodios nacionales» que se enseñan en la escuela. Es un pasado fijo en el cual casi no se establecen relaciones con el presente, ni a nivel colectivo ni individual. Es estático, pues está fijado, inmovilizado y desvinculado de la acción del presente. En la terminología de Jörn Rüsen, es un tipo de orientación temporal construida sobre narrativas tradicionales y ejemplares, de forma que el pasado es una mirada a los orígenes para poder ser fieles a ellos, presuponiendo de paso la existencia de una memoria objetiva al margen de lo que puedan hacer o no los sujetos. Asimismo observamos la presencia de un «pasado en movimiento» en las relaciones explícitas e implícitas que describen una relación entre el pasado (entendiendo *lo pasado* en sus dimensiones personales y colectivas, usado en primera persona del singular o en primera persona del plural) y el presente.

Las relaciones de temporalidad de los alumnos entre el pasado y el presente se realizan desde la constatación de hechos del pasado a los que se les otorga un sentido mayoritariamente ético. Es decir, que el pasado se relaciona con el presente a partir de la adecuación de un hecho a un parámetro ético que no es argumentado. Por lo mismo, hay una tendencia muy remarcada a «presentizar» el pasado no diferenciando el espacio temporal y conceptual que hay entre los hechos del pasado y su valoración desde el presente. En menor medida, algunos alumnos establecieron la relación entre el pasado y el presente incluyendo un grado más de complejidad al utilizar conceptos que servían de prueba argumental aunque sin dejar de lado el sentido ético antes comentado. Hay, por último, un grupo de alumnos para los que el pasado sólo se expresa en la actualidad noticiosa; es decir, la vinculación entre pasado reciente o lejano y el presente se establece desde los hechos del presente o, como señala el investigador inglés Peter Lee (2002), desde el «pasado funcional», que es de carácter inmediato y sirve de orientación cotidiana.

Las orientaciones temporales de los jóvenes inmigrantes se reconfiguran en el contexto de su escolarización en las escuelas de Cataluña en función de las siguientes premisas: *a*) la existencia de un cambio en los contenidos históricos entre la enseñanza de la historia en sus países de origen y la enseñanza de la historia en España; y *b*) la presencia de un diálogo entre distintas narrativas sobre la constitución de la identidad nacional. En los alumnos entrevistados inmigrantes existen al menos tres fuentes narrativas que articulan su noción de identidad colectiva: los contenidos históricos aprendidos en sus países de origen; los contenidos históricos aprendidos en España; y las experiencias y expectativas creadas al vivir en España. Estas fuentes narrativas ayudan a definir algunos parámetros sobre «lo nacional», que, sumado al ambiente familiar, ayuda a crear ciertas definiciones de la identidad y de identificación colectiva.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

A las dificultades normales en el aprendizaje de la historia en las edades correspondientes a alumnos de ESO (12-16 años), observamos diferentes discontinuidades narrativas a la hora de vincular algunos problemas históricos del pasado con cuestiones del presente. En concreto, entre las representaciones de la «historia patria» y la historia actual de sus países de origen. Estas discontinuidades se acrecentaban a la hora de hacer la misma vinculación entre el pasado y el presente de la historia de Cataluña y España. Este vínculo resulta fundamental si se quieren desarrollar habilidades de pensamiento histórico que permitan el vínculo moral entre el conocimiento del pasado y la comprensión del presente (Rüsen, 1992, 2001).

Las discontinuidades narrativas no sólo fueron de carácter conceptual (conceptos, hechos, personajes, fechas de la historia de Cataluña y España), sino que también tuvieron un carácter narrativo, ya que los alumnos inmigrantes no podían insertar en una trama significativa los nuevos acontecimientos, los personajes y los conceptos de la historia de «aquí» que, en definitiva, les permiten explicar cualquier historia y al mismo tiempo comprender el pasado como un continuo que vincula una historia individual a una social.

Los resultados de los análisis de las explicaciones causales de los alumnos están en concordancia con algunas de las conclusiones de las investigaciones ya comentadas (Carretero, 1995; Lee, 2001; Plá, 2005) que demuestran que el modelo causal predominante en el discurso histórico escolar es el que centra toda la imputación causal en el personaje y en su voluntad, generalmente asociada a hechos puntuales en los que el personaje demuestra sus intenciones y que afectan al resto de la sociedad. Los personajes presentes en las narraciones son los responsables de los cambios sociales y políticos de sus países de origen (los «héroes de la independencia, los presidentes») y de España (Francisco Franco, José María Aznar, José Luis Rodríguez Zapatero). En este punto hay que señalar que la construcción de las narraciones se mixtura con construcciones históricas sociales (provenientes de la familia y de los medios de comunicación) que sirven de fuente, más allá de las aulas de clases, como elementos argumentativos en los enunciados. Asimismo,

tal como han señalado algunas investigaciones (Carretero, 1995, 1997; Plá, 2005), el pensamiento histórico complejo es capaz de vincular factores estructurales (modos de producción, relaciones de poder, prácticas culturales, contextos políticos y sociales) y categorías conceptuales a la intención de los personajes y cuasipersonajes. En los enunciados de los alumnos, los cuasipersonajes se refieren a grupos sociales y agrupaciones políticas.

Una de las conclusiones de este estudio es que la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos interculturales debe considerar, en primer lugar, la utilización de las estructuras narrativas. En el desarrollo de las competencias narrativas, tal como las plantea Rüsen (1992, 2000), es indispensable considerar los factores lingüísticos. Aprender historia es poder hablar y escribir historia con fluidez. Es aprender a construir tramas en las que articulan los diferentes elementos narrativos de la historia, que tienen un sentido y una orientación para la vida cotidiana. Esta cuestión nos demuestra que el aprendizaje de la historia no estaría determinado por el origen sociocultural de los alumnos sino por el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico que privilegien las «formas» que adquiere el discurso histórico.

La preocupación para enseñar una historia que tenga sentido y significatividad para todo el alumnado ha sido y es común en una inmensa mayoría de países europeos. Resulta cada vez más habitual que las sociedades interculturales se pregunten sobre qué historia conviene enseñar y así hacer posible la convivencia entre grupos y personas de culturas, etnias y religiones variadas (Von Borries, 2006). Pero también hay que preguntarse qué historia se tiene que enseñar en aquellos centros y en aquellas aulas donde el alumnado inmigrante tiene una presencia relevante; qué relaciones hay entre la historia del país de acogida y la historia del país de procedencia, y el peso que una u otra han de tener a la hora de definir su identidad o su identificación colectiva; o el papel que juegan los aprendizajes históricos realizados en el país de origen como elementos facilitadores u obstaculizadores de la construcción de la conciencia histórica del alumnado inmigrante.

NOTAS

¹ Henríquez Vásquez, Rodrigo (2007). «El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica: la construcción narrativa del pasado y la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes en Cataluña». Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral. Tutor Joan Pagès Blanch.

² González, Neus, Henríquez, Rodrigo y Pagès, Joan. «Le déve-

loppement de compétences de pensée historique chez des élèves immigrants au moyen de l'histoire de la Catalogne». *Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire «Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire: la question des références pour la recherche et pour la formation»*. Centre IUFM de Valenciennes, 12-13 novembre 2007.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANKERSMIT, F. R. (2004). *Historia y topología*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- ANGVYK, M. y VON BORRIES, B. (1997). *Youth and History, a comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber-Stiftung; Hamburgo: Heinrich-Heine-Buchh.
- AUDIGIER, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1.
- CALSAMIGLIA, H. (2000). Estructura y funciones de la narración, en *La narración. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 25. Barcelona: Graó.
- CARRETERO, M. y JACOTT, L. (1993). Historia y relato. La comprensión de los agentes históricos en el Descubrimiento de (encuentro con) América. *Substratum*, 2, pp. 21-35.
- CARRETERO, M., JACOTT, L. y LÓPEZ-MANJÓN, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica, en Carretero, M. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- CARRETERO, M. y VOSS, J. F. (coords.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amarrotu Editores.
- COFFIN, C. (2004). Learning to Write History. *Written Communication*, vol. 21, núm. 3, pp. 261-289.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social, en Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (eds.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- DELVAL, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge, en Carretero, M. y Voss, J. F. (eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GADAMER, Hans-Georg. (2001). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnó.
- HALLDEN, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), pp. 201-210.
- HALLDEN, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanation. *Learning and Instruction*, 30, pp. 131-139.
- LAUTIER, N. (1997). *À la recontre de l'histoire*. París: Presses Universitaires du Septentrion.
- LAVILLE, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles. *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53, pp. 69-82.
- LEE, P., DICKINSON, A. (1978). Explanation and understanding, en Dickinson, A. K. y Lee, P. J. (eds.). *History Teaching and Historical Understanding*. Londres: Heinemann Educational Books.
- LEE, P. (2002). «Walking backwards into tomorrow». Historical consciousness and understanding history. Comunicación presentada en Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans. <<http://www.cshc.ubc.ca>>.
- LEINHARTD, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 221-232.
- MACDONALD, S. (ed.) (2000). *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo: Editions Körber-Stiftung.
- MINK, L. O. (1978): «Narrative Form as a Cognitive Instrument», en Robert H. Canary y Henry Kozicki. *The Writing of History: Literary Form and Historical Understanding*, Madison: University of Wisconsin Press.
- PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente, la escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés editores.
- POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en historia», en Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comp.), pp.139-163. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- RICOEUR, P. (2000). *Tiempo y narración: El tiempo narrado*, vol. I, II y III. Madrid: Siglo XXI.
- RÜSEN, J. (1992). «El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral», en *Propuesta Educativa*, núm. 7. FLACSO: Buenos Aires.
- RÜSEN, J. (2000). Cultural Currency. The Nature of Consciousness in Europe, en Macdonald, S. *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». Comunicación presentada en *Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks*, Vancouver, BC: University of British Columbia. <<http://www.cshc.ubc.ca>>.
- SEIXAS, P. y WINEBURG, S. (2000). *Knowing Teaching & Learning History*. Nueva York: New York University Press.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français, en Karl Pellens (ed.). *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society*. Frankfurt/M., Berlin, Berna, Bruselas, Nueva York, Oxford, Viena: Peter Lang.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français, en Tutiaux-Guillon, N. y Nourrison, D. *Identités, Mémoires, Conscience Historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- TUTIAUX-GUILLON, N. y NOURRISON, D. (2003). *Identités, Mémoires, Conscience Historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- VON BORRIES, B. (1995). Exploring the construction of historical meaning: Cross Cultural studies of historical consciousness among adolescents, en Bos, W., Lehmann, R.H. (eds.). *Reflections on Educational Achievement*. Nueva York: Münster.
- VON BORRIES, B. (2006) ¿Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de la historia en una sociedad de inmigración. *Íber*, 47, pp. 64-79.
- VON WRIGHT, G. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.