

# Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas

Mariela Coudannes Aguirre, Universidad Nacional del Litoral, Argentina

**Resumen:** En el presente artículo se ofrece un panorama de los estudios educativos que se ocupan de la conciencia histórica. El recorrido que se propone es uno entre varios posibles y se centra específicamente en los aportes a las investigaciones en Didáctica de la Historia de las últimas décadas. En esta selección de trabajos europeos y americanos (vista desde América del Sur) destaca la preocupación por clarificar los factores que influyen en la conciencia histórica y los mecanismos para su construcción. También el rol que todavía puede cumplir la escuela en la elaboración de narrativas que vinculen pasado – presente – futuro, sin olvidar algunos problemas y obstáculos en contextos concretos. Las últimas investigaciones suponen además que las personas deben asumirse como actores que pueden modificar su realidad, por lo que la relación entre lo individual y lo colectivo es un aspecto a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** conciencia histórica, didáctica de la historia, futuro

**Abstract:** This paper provides an overview of educational studies about historical consciousness. The route proposed is one among many possible and focuses specifically on the contributions to research in History Didactics in the last decades. This selection of European and American works (a view from South America) highlights the concern to clarify the factors influencing historical consciousness and the mechanisms for its construction. Also the role that the school may have in development of narratives that link past - present - future, without forgetting some problems and barriers in specific contexts. The latest research also implies that people itself should be assumed as actors who can change their reality, so that the relationship between the individual and the collective is one aspect to consider in the process of teaching and learning.

**Keywords:** Historical Consciousness, History Didactics, Future

## Sobre el concepto de conciencia histórica

La conciencia histórica define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja. Es una estructura inherente al pensamiento y a la acción humana cuya construcción responde a un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal o a la historiografía. Fue tema de interés para la filosofía mucho antes de que comenzara a ser reflexionada en el campo de la historia o de la educación. En 1958, Hans-Georg Gadamer escribía:

La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna. (...) La conciencia que tenemos actualmente de la historia es fundamentalmente diferente de la manera en que otras veces el pasado aparecía a un pueblo o a una época. Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. (Gadamer, 2003, p.41)

Otra característica fundamental para el filósofo era la reflexividad sobre la propia perspectiva que permite apreciar su carácter relativo y reconocer la existencia de otras igualmente válidas. En los últimos años, los estudiosos de la conciencia histórica han rechazado que su contenido se defina únicamente en relación con la experiencia y el devenir histórico del mundo europeo-occidental, y se han manifestado por una definición más inclusiva, que contemple diferentes tipos a través de distintas culturas y épocas. Según Peter Seixas en ella se mezclan la memoria colectiva, la escritura de la historia, y otros modos de darle forma a las imágenes del pasado en la mente del público. En otras



palabras, las comprensiones individuales y colectivas del pasado, los factores cognitivos y culturales que moldearon esas comprensiones, así como las relaciones con el presente y el futuro (Seixas, 2004). Cuando se estudia la historia se estudia el pasado, cuando se estudia la conciencia histórica se estudia cómo la gente ve ese pasado.<sup>1</sup>

Entender la naturaleza cambiante del pasado abre la posibilidad de repensar la acción humana, requiere el reconocimiento de que el pasado constituye el ser social de cada uno, y que se puede participar de manera consciente en los cambios. La conciencia histórica es necesaria para crear responsabilidad y saber que se tiene libertad para ejercerla (Sánchez Quintanar, 2002).

Conciencia histórica no es lo mismo que memoria histórica, esta cumple una función clave pero establece una relación con el pasado más imaginativa que cognitiva. En los contenidos de la memoria es habitual la idealización, el estereotipo y la atribución de un sentido teleológico a las acciones humanas, en cambio, la conciencia histórica, como actividad racional, va más allá de la reparación de los hechos pasados en el presente inmediato. Mientras la primera insiste en la continua presencia de los objetos del pasado, tendiendo a estabilizar, fijar, institucionalizar significados e identidades, la segunda implica la capacidad de esclarecer el papel que juegan las intenciones dirigidas al futuro en la representación del pasado o sentidos que se le dan a su uso (Rüsen, 2007b; Pagès Blanch, 2008; Solé y Freitas, 2008; Pagès Blanch y Santisteban Fernández, 2008).

## Los aportes de Jörn Rüsen a las investigaciones en didáctica de la historia

Jörn Rüsen fue uno de los primeros en introducir el concepto en la educación alemana (década de 1970), en el contexto del paso de una concepción de la historia escolar como un espacio vacío de “recepción” a uno de “producción”. Para él la conciencia histórica es un fenómeno que emerge del encuentro del pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado. De esa forma la conciencia histórica trasciende la separación teoría y praxis, la división entre conocimiento histórico en el ámbito de la ciencia histórica y la aplicación de ese conocimiento fuera de la ciencia.

Las áreas del pensamiento humano, acción y sufrimiento que requieren de un específico pensamiento histórico incluyen: 1) la construcción y perpetuación de la identidad colectiva, 2) la reconstrucción de patrones de orientación después de las catástrofes y eventos de destrucción masiva, 3) el desafío de los patrones de orientación existentes por y a través de la confrontación con la alteridad radical, y 4) la experiencia general de cambio y contingencia. (Rüsen, 2007a, p.IX, traducción propia).

Rüsen propuso una teoría sobre el desarrollo personal de la conciencia histórica que está basada en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Esta última implica que se puede reconocer el legado del pasado pero al mismo tiempo comprender que ha habido cambios profundos y que es posible reorientar las circunstancias actuales. En el plano social o colectivo implica un autoconocimiento argumentativamente compartido que se utiliza para interpretar activamente su pasado (Rüsen, 1992, 2001). El autor se ha ocupado de aclarar que los tipos no deberían ser entendidos como fases de una evolución lineal pues se entremezclan para poner en práctica la orientación histórica del tiempo y se manifiestan de manera desigual en función del contexto. Algunos de sus críticos han opinado que esta propuesta teórica tiene riesgos pues vincula el desarrollo psicológico individual (ontogenético) con el desarrollo sociocultural, siendo ambas esferas altamente complejas. También dicen que el planteamiento lineal-unidireccional de la tipología de la conciencia histórica se contradice con las aclaraciones incorporadas por Rüsen y, por último, que falta un marco que defina la relación entre las prácticas disciplinares a cargo de los historiadores y la tipología (Cataño Balseiro, 2011).

Sin embargo, estos y otros conceptos centrales son usados en las investigaciones actuales en didáctica de la historia, como, por ejemplo, el de competencias narrativas, entendidas como aquellas competen-

---

<sup>1</sup> Ver “Definition of Historical Consciousness” en página web del Centre for the Study of Historical Consciousness, University of the British Columbia, <http://www.eshc.ubc.ca/about.php>

cias individuales que posibilitan enlazar los relatos del pasado con los juicios morales, realizados desde el presente. Estas pueden ser clasificadas en competencias de experiencia (contenido), de interpretación del presente (forma) y de orientación en la vida diaria (función). Las primeras consisten en la capacidad para distanciarse del pasado y diferenciarlo del presente, reconociendo en él la propia experiencia y percibiendo el paso del tiempo (movilización de la memoria); las segundas permiten interpretar el presente e imaginar el futuro a partir de la experiencia histórica (desarrollo del concepto de continuidad), y las terceras son guía de acción en la vida diaria, articulando la identidad con el conocimiento histórico (estabilización de la identidad) (Rüsen, 2009). Cuando no se pueden establecer relaciones temporales (discontinuidad narrativa) el pasado no tiene sentido (Rüsen, 1987; Henríquez Vásquez, 2004).

Según Jürgen Straub una conciencia histórica compleja supone varias condiciones para su construcción: competencias verbal, narrativa, para explicar y relacionar, en acción e interacción, capacidad atributiva, concepto de temporalidad, funciones de memoria y recolección, diferenciación de “yo” y “nosotros” (y concepto sobre esto último), disponibilidad del concepto de “experiencia”, empatía, adopción social de otras perspectivas, juicio moral, auto distanciamiento, auto reflexividad (Straub, 2005). La múltiple perspectiva no es igual a relativismo o eclecticismo; los historiadores deben justificar sus perspectivas y algunas de ellas serán más relevantes socialmente que otras (así lo plantean en distintos trabajos Rüsen, 1992; Seixas, 2004; Ahonen, 2005; González Amorena y Henríquez Vásquez, 2003; González Amorena, 2006).

## La construcción de la conciencia histórica y los aprendizajes escolares

En Europa y Norteamérica las investigaciones pioneras se han interesado por la conciencia histórica de los jóvenes en edad escolar. Una de las más influyentes e inspiradoras ha sido la realizada a mediados de los años noventa -*Youth and History*- coordinada por Magne Angvik y Bodo von Borries, sobre estudiantes y docentes de 25 países europeos, Israel y la Autoridad Palestina. Los principales ítems versaron sobre la relevancia y la motivación por la historia en la vida actual, la confianza en los medios por los cuales conocían el pasado, la socialización histórica recibida, el conocimiento cronológico, las interpretaciones del pasado, la presencia de conceptos como nación, Europa y democracia, las actitudes basadas en experiencias históricas (argumentación, empatía, comprensión del cambio, percepción de las preferencias políticas), las expectativas de futuro, etc. (van Dooren and van Dycke, 1998). Las investigaciones transculturales han permitido apreciar cómo cada nación construye imágenes del pasado en formas muy diferentes y específicas y que ello depende de su perspectiva, situación, intereses y orientaciones (von Borries, 1995: 46). Para este autor<sup>2</sup>, la construcción de la conciencia, la expresión del “orgullo nacional” por ejemplo, revela aspectos comunes en los distintos países y al mismo tiempo características que son propias de cada caso. La conciencia histórica y la autodefinición colectiva son interdependientes; tampoco se pueden separar de las decisiones políticas y de la enseñanza escolar.

Otros aportes muy importantes han sido los de Peter Seixas, director fundador del *Centre for the Study of Historical Consciousness*<sup>3</sup> (Canadá). En este país se ha llamado la atención sobre el problema de que la historia es enseñada de manera fija, cerrada a interpretaciones, y recibida de manera pasiva por los alumnos que, además, descreen de la posibilidad de pensar los temas públicos a partir de lo aprendido (Lévesque, 2001). De manera relacionada, en ese y otros lugares, se habría constatado la debilidad de la conciencia histórica en los adolescentes y el escaso peso de la enseñanza en la formación de la misma, lo que a su vez condiciona el éxito de las propuestas de educación para la ciudadanía (Santisteban Fernández, 2006). Una opinión diferente es que se suele subestimar la conciencia histórica de los jóvenes (Kölbl y Straub, 2001). Sus propias indagaciones mostrarían que en ella pueden encontrarse muchos componentes “modernos”.

<sup>2</sup> Actualmente von Borries forma parte de FUER (“Research and Development of Reflexive Historical Consciousness”), grupo integrado además por Waltraud Schreiber, Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Sylvia Mebus (Alemania), Reinhard Krammer (Austria). Al respecto se puede consultar Körber (2008).

<sup>3</sup> University of the British Columbia. Sitio web: <http://www.eshc.ubc.ca/>

En relación con espacios que no son europeos o norteamericanos, cabe mencionar que han ido apareciendo algunos trabajos que toman los conceptos y metodologías de Rüsen, von Borries, Seixas, etc., y las aplican a contextos singulares. En América del Sur distintas producciones dan cuenta del interés por aplicar las categorías a realidades globalizadas pero desiguales y periféricas. Se debe mencionar especialmente el grupo integrado por brasileños, argentinos y uruguayos que se propone desentrañar la percepción de los jóvenes acerca de la historia y las posibilidades de cambio social. Se trata del proyecto “Los jóvenes frente a la historia” dirigido por Luis Fernando Cerri (Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil) y Gonzalo de Amézola (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) que ha aplicado encuestas en ciudades de estos países para conocer las ideas de estudiantes y docentes sobre procesos históricos y problemas sociales actuales, el manejo de categorías temporales, entre otras cuestiones (Cerri y de Amézola, 2010).

## **La construcción de la conciencia histórica en profesores**

Los estudios sobre profesores son menos frecuentes que los que se realizan sobre los estudiantes en edad escolar, o bien se complementan en investigaciones como las citadas en apartados anteriores. Menos se sabe en relación con la construcción de conciencia histórica en la universidad.

En relación con los programas de historia y lo que dicen los profesores, Nicole Lautier llamó la atención sobre el peso que seguían teniendo en Francia las ideas de continuidad histórica y progreso sustentadas por una visión teleológica y una organización cronológica del tiempo histórico que omite la idea de contingencia (Lautier, 1997). De la misma manera, Nicole Tutiaux-Guillon afirmó que todavía perdura el modelo de lo más antiguo a lo más reciente. Esta tradición está tan enraizada que parece evidente, no se puede conocer bien una época si no se conoce la precedente. La continuidad, al menos aparente, se supone que da una coherencia explicativa, pero refuerza una lectura genealógica y determinista de la historia: el encadenamiento temporal deviene un encadenamiento causal. En la clase el pasado se presenta como un encadenamiento necesario de hechos, como una evolución lógica que puede ser aprendida, no se establece vinculaciones con el presente y el futuro. La autora se pregunta cómo los jóvenes construirán una conciencia histórica si la enseñanza de la historia no se hace cargo de su construcción. Los profesores raramente introducen en sus clases una reflexión sobre los usos sociales de la historia, el lugar de las referencias históricas en las democracias, y cómo los hombres manipulan la historia en el lenguaje para dar cuenta de sueños y utopías. En lo que se construye puede pesar más la cultura personal, familiar y adolescente. Las investigaciones recientes muestran que el género, el nivel sociocultural, las esperanzas y los intereses personales interfieren con el aprendizaje. En general, son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares y no al revés (Tutiaux-Guillon, 2001; 2003).

En su análisis de los resultados parciales de las encuestas realizadas a profesores en el marco del proyecto “Los jóvenes frente a la historia (Brasil, Argentina, Uruguay)”, María Paula González Amorena recupera varios aspectos interesantes: la mayoría de ellos se manifiesta preocupado por la falta de empleo, la criminalidad y los problemas ecológicos; sin embargo, lo más contemporáneo recibe escasa atención en el aula y existe una escasa predisposición hacia el juicio moral de los acontecimientos históricos. La autora puntualiza asimismo las discrepancias más notorias con las opiniones de sus estudiantes, que se interesan mucho por la historia de su familia y menos por temas considerados centrales por sus docentes como la historia de las dictaduras y las democracias. Parecería que tampoco se reflexiona sobre los orígenes míticos de los grandes personajes y acontecimientos de la historia nacional, lo que podría redundar en que el imaginario permanezca intacto (González Amorena, 2010).

## **Lo individual, lo colectivo, y las posibilidades de imaginar el futuro como preocupación de los estudios educativos**

Como ya se dijo anteriormente, los seres humanos tienen una conciencia histórica personal y son parte de culturas históricas; como tales no sólo las reflejan sino que contribuyen a su creación. Para Peter Lee es necesario conocer las representaciones que tienen los estudiantes acerca del pasado (como algo

dato, como un simple reporte de hechos, o por el contrario, una construcción que responde a ciertas preguntas e intereses), sus relaciones con el presente y el futuro (¿sirve el pasado para tomar decisiones en el presente?), y la naturaleza del cambio (revolucionario, evolutivo- progresivo, predecible o no, etc.), entre otros aspectos. Estas visiones difícilmente son coincidentes con las de los historiadores (que no explicitan habitualmente dichos aspectos en sus trabajos empíricos) pero son las que las personas utilizan en su cotidianidad (Lee, 2002). Rüsen menciona distintos “lugares” comunes que surgen de investigaciones empíricas: pasado como evasión; pasado como contra-imagen utópica del presente; el pasado debe cambiar; el pasado impone tradiciones; las cosas importantes del pasado perduran; el pasado debe ser explícitamente conectado con la vida presente; el pasado puede enseñarnos alguna cosa por lo que la historia es una cuestión de aprendizaje (Rüsen, 2006).

Según Èvelyne Héry, la conciencia histórica permite advertir que las sociedades se transforman e involucra la capacidad de pensar históricamente frente a nociones del sentido común como, por ejemplo, la ilusión de que “todo es nuevo” o que “la historia siempre se repite”. La conciencia histórica sería crítica tanto frente a la inmediatez de la actualidad y el manejo que hacen los medios de comunicación, como a las demandas sociales de la memoria y a su apropiación más afectiva que cognitiva. El alumno debe poder utilizar las herramientas que le proporciona el estudio del pasado y ejercitar modos de razonamiento como contextualizar, poner en perspectiva, relacionar, etc. Ello le permitiría visualizar las operaciones que median en la escritura de la historia, establecer tramas temporales, reconocerse a sí mismo como agente de cambio e imaginar futuros posibles despegándose del presente sabiendo que en el pasado los hombres siempre tuvieron opciones, que el mañana no está predeterminado (Héry, 2009).

La imaginación y planificación de futuros alternativos se basan en el conocimiento científico del pasado - presente (por ejemplo qué procesos tendrán continuidad en lo que vendrá), y en la reflexión sobre los valores implícitos en cada una de las opciones. Implica también un cambio epistemológico en la concepción sobre el tiempo histórico, aceptando que también incluye el futuro, y que, por ende, los historiadores pueden proporcionar herramientas para la intervención social (Pagès y Santisteban Fernández, 2008). En la Universidad Autónoma de Barcelona (España) se ha venido desarrollando muy fuertemente la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente/ presente, la recuperación de la memoria y la formación de la conciencia histórica, la conceptualización del tiempo, la educación para la ciudadanía democrática, tanto en relación con la formación de docentes como con lo que efectivamente pasa en las aulas de primaria y secundaria. Las redes con América Latina establecidas a través de la dirección de tesis de posgrado y la publicación en revistas de didáctica de la historia han arrojado importantes colaboraciones en Argentina (ejemplo Jara y Santisteban Fernández, 2010; Coudannes Aguirre, 2014), Chile (Muñoz Reyes y Pagès Blanch, 2012; Pagès Blanch, 2012) y Colombia (Pantoja Suárez, 2012), entre otros.

La alusión a los futuros posibles, probables y deseables (siempre en plural) proviene de los “future studies”, en los que se destacan los ingleses y los australianos. Las imágenes sobre el futuro, más o menos pesimistas, muchas veces deudoras de las que instalan los medios de comunicación y la literatura, no suelen discutirse en la escuela desaprovechando el potencial de predisposición a la acción social que en alguna medida tienen los alumnos (Anguera y Santisteban Fernández, 2013). Dichas imágenes se corresponden con la siguiente tipología de actitudes personales que, por cierto, se mezclan en situaciones reales:

- a) la persona continuista, que considera que, más o menos, todo continuará igual en su vida y en su entorno; b) la pesimista, que dibuja una línea descendente en la historia individual y colectiva; c) la tecnológica, que pone toda la esperanza en la ciencia y la tecnología; d) la transformadora, que tiene pensamiento crítico y se siente comprometida con el cambio social. (Santisteban Fernández, 2010, p.43)

Este autor propone además una tipología para describir la capacidad que tienen las personas para reflexionar sobre las representaciones moldeadas por la experiencia: pensador determinista y deslumbrado por el futuro, observador indiferente y constructor del presente y pensador crítico y

constructor del futuro. El último elabora representaciones complejas sobre el tiempo, puede valorar de manera crítica sus experiencias, y se ve a sí mismo como un constructor del futuro desde la intervención social (conciencia histórica y conciencia temporal) (Santisteban Fernández, 2007).

Según Luis Fernando Cerri, el rechazo de muchos alumnos a la historia que aprenden en la escuela podría ser no sólo la actitud hacia el estudio en general o una carencia de habilidades en relación con la materia, sino la confrontación de concepciones muy distintas sobre el tiempo de las distintas generaciones, así como de las perspectivas de futuro. El profesor no debería ser entonces un simplificador de contenidos, sino más bien un intelectual que pueda identificar los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo (los de sus estudiantes y el suyo propio) y asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, de la identidad y de la acción humana. Es decir, sacarlos de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica (Cerri, 2011).

## **Palabras finales**

En el recorrido presentado anteriormente se plantean distintos temas relacionados con la conciencia histórica. Se proporcionan definiciones que utilizan algunos de los investigadores de mayor influencia en la actual didáctica de la historia, su interpretación de cómo puede articularse con la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en la intersección de lo individual y lo colectivo. Se muestran los puntos en común, las influencias entre grupos de distintos continentes que han permitido la aparición de redes (visto esto desde algunos países de América del Sur). Entre los resultados de esta búsqueda intelectual surge la preocupación de los estudiosos por la historicidad del presente y la imaginación de futuros posibles, temas difíciles cuando se enseña a jóvenes y adolescentes en contextos ganados por el pesimismo y la aparente ausencia de alternativas a lo que existe. Otras cuestiones problemáticas, de gran interés para próximas investigaciones, aluden a las características de los programas y las prácticas de los docentes que a menudo no favorecen la construcción de conciencia histórica en las aulas.

## REFERENCIAS

- Anguera, C. y Santisteban Fernández, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, 221-243.
- Cerri, L. F. y de Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV.
- Coudannes Aguirre, M. (2014). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en Argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, en prensa.
- Gadamer, H. G. (2003). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, España: Tecnos.
- González Amorena, M. P. y Henríquez Vásquez, R. (2003). Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia. *XIV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha/ AUPDCS.
- González Amorena, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
- (2010). Los Jóvenes y la Historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 152-166.
- Henríquez Vásquez, R. (2004). Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M. I. Vera Muñoz, y D. Pérez i Pérez (Ed.). *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, España: AUPDCS.
- Héry, E. (2009). Le temps dans l'enseignement de l'histoire. En L. de Cock y E. Picard (Dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national* (pp. 53-67). Marsella, Francia: Agone.
- Jara, M. A. y Santisteban Fernández, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente/ presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, 71-105.
- Kölbl, C. y Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), art. 9.
- Körber, A. (2008). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond? *Historicising the uses of the past. Comparative Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and the didactics of history related to World War II* (Conferencia). Oslo, Noruega.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. París, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lee, P. (2002). Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, New Orleans, EEUU.
- Lévesque, S. (2001). Historical Consciousness or Citizenship Education. *Canadian Social Studies. Canada's National Social Studies Journal*, 35(4), s/d.
- Muñoz Reyes, E. y Pagès Blanch, J. (2012). La relación pasado–presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 16, 11-38.
- Pagès Blanch, J., y Santisteban Fernández, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 95-127). Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Pagès Blanch, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.

- Pantoja Suárez, P. (2012). Clío y sus discípulos transitan entre el pasado y el futuro: relaciones entre la conciencia histórica y la formación de profesores de historia. *III Jornadas Internacionales y XIV Nacionales de Enseñanza de la Historia*. Río Cuarto: APEHUN / UNRC / Instituto Ramón Menéndez Pidal.
- Rüsen, J. (1987). Historical narration: foundation, types, reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97.
- (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks* (Conferencia). Vancouver, Canadá: University of British Columbia.
- (2006). Historiografía comparativa intercultural. En J. Malerba (Org). *A história escrita: teoria e história da historiografia* (pp. 115-137). San Pablo, Brasil: Contexto.
- (Ed.) (2007a). *Time y History. The Variety of Cultures*. New York, EEUU: Berghahn Books.
- (2007b). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (Ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7 (pp. 13-34). Londres, Gran Bretaña: CiCe / Trentham Books.
- (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, 2, 163-209.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Santisteban Fernández, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Seixas, P. (2004). Introduction. En P. Seixas (Ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Solé, M. G. y Freitas, M. L. (2008). History as identity construction and fostering of “memory” preservation. En A. Ross, A. y P. Cunningham (Ed). *Reflecting on identities: research, practice y innovation* (pp. 501-510). Londres, Gran Bretaña: CiCe.
- Straub, J. (2005). Telling Stories, making History. Toward a narrative psychology of the historical construction of meaning. En J. Straub (Ed.). *Narration, Identity, And Historical Consciousness* (pp. 44-98). New York, EEUU: Berghahn Books.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire. L'exemple français. En K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier y S. Popp (Ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp. 325-336). Berlín, Alemania: Peter Lang.
- (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. En N. Tutiaux-Guillon y D. Nourrisson (Dir.). *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 27-39). Saint-Étienne, Francia: Université de Saint-Étienne.
- van Dooren, J. y van Dycke, H. (1998). The historical consciousness of European students: Pioneering work by the Youth y History Project. *International Society for History Didactics*, 19(2), 134-141.
- von Borries, B. (1995). Exploring the construction of historical meaning: Cross-cultural studies of historical consciousness among adolescents. En W. Bos y R. I-I. Lehmann (Ed.). *Reflections on educational achievement: Papers in honour of T. Neville Postlethwaite to mark the occasion of his retirement from his chair in comparative education at the University of Hamburg* (pp. 25-59). New York, USA: Waxmann Miinster.

## SOBRE LA AUTORA

*Mariela Alejandra Coudannes Aguirre:* Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesora a cargo de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Directora del Instituto de Docencia e Investigación para la Formación Docente (INDI) en la misma universidad (2014-2016). Miembro de la International Society for History Didactics, Alemania. Directora de la Revista Clío & Asociados. La historia enseñada, coeditada por Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata (Argentina).