

PAGÈS, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

“El problema no está en el bajo nivel de conocimiento que la enseñanza actual de Ciencias Sociales está produciendo en nuestros alumnos, sino en que éstos no logran una real comprensión de lo social. La solución, en consecuencia, no está en facilitar el conocimiento sino en garantizar la comprensión”. ZUBIRIA, M. y J. de (1987): *Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá. Plaza y Janés, 21¹

Las palabras de Miguel y Julián de Zubiria que presiden mi texto siguen teniendo pleno sentido a pesar de haber sido pensadas y escritas hace ya algunos años. A partir de palabras como estas podemos formularnos preguntas acerca de la actual situación de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Y podemos apuntar algunas alternativas o, al menos, algunas sugerencias para seguir intentando averiguar qué pasa y por qué pasa lo que pasa y cómo hemos de actuar para intentar cambiar el curso de las cosas.

¿Qué sabemos de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia a finales, casi, de la primera década del siglo XXI?, ¿qué aportaciones se han hecho al currículo para comprender el mundo del siglo XXI y sus problemas?, ¿qué nos dice la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales?, ¿y sobre el desarrollo y la formación –inicial y continuada- de su profesorado?, ¿dónde estamos y hacia dónde nos gustaría dirigir nuestras enseñanzas?

No pretendo en este trabajo profundizar en todas y cada una de estas preguntas. Mi intención es presentar un listado de problemas o de temas –parcial, sin duda- que reflejen mi visión sobre la situación de estas enseñanzas a partir de lo que se ha investigado y reflexionado. Intentaré presentar una visión general, global, no exclusiva de ningún país. Sin embargo, mi texto reflejará mis concepciones, mis saberes –más históricos que geográficos, por ejemplo- y mis preferencias.

En la construcción de este texto he utilizado, en la medida de mis posibilidades, referentes bibliográficos recientes, del siglo XXI, tanto referidos a la investigación como a revisiones generales o a temas y propuestas concretas. Quiero, a título de ejemplo, citar dos de los trabajos que han guiado buena parte de mis ideas: el *Handbook* editado por Levstik y Tyson (2008) y los trabajos recogidos en la obra coordinada por Ávila, Borghi y Mattozzi (2009). En el primer caso se trata del *Handbook* en el que se recogen los resultados más recientes de la investigación en didáctica de las ciencias sociales del mundo anglosajón. En el segundo, de los trabajos presentados en el XXI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales y en el I Congreso Internacional Italiano-Español de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado el mes de marzo pasado en la Universidad de Bologna y organizado por la Universidad de Bologna y la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Universidades Españolas.

Describo brevemente el contenido de ambos textos porque me permiten mostrar por donde van las cosas actualmente en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales así como ver algunas diferencias entre lo que preocupa en el mundo anglosajón y lo que preocupa en Europa y, en particular, en la Europa Mediterránea.

El *Handbook* editado por Levstik y Tyson (2008) consta de siete partes y de diecinueve capítulos, el primero de los cuales es la introducción al texto realizado por las editoras. A este texto siguen los siguientes apartados: I. Cambio y continuidad en los estudios sociales (3 capítulos), II. Competencias cívicas en democracias plurales (5 capítulos), III. Justicia social y estudios sociales (3 capítulos), IV Evaluación (1

¹ He utilizado muchas de las ideas que los Zubiria escribieron en este texto principalmente para intentar comprender la naturaleza de las prácticas de enseñanza. En particular me fueron muy útiles sus reflexiones sobre los modelos tradicional, activista y conceptual de la enseñanza de las disciplinas sociales. Sus textos presiden el primer tema que desarrollo en la formación de maestros –de primaria y secundaria- en Didáctica de las Ciencias Sociales sobre los estilos de enseñanza de las disciplinas sociales y en muchas sesiones de formación continua.

capítulo), V. Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas (historia, geografía y economía) (3 capítulos), VI. Ecologías de la información: la tecnología en los estudios sociales (1 capítulo) y VII. Formación y desarrollo del profesorado (2 capítulos). En mi opinión, los trabajos recogidos en este *Handbook* actualizan y ponen al día algunos de los trabajos recogidos en el hasta hoy insuperable *Handbook* editado por Shaver (1991), auténtica “biblia” de los saberes relacionados con los estudios sociales del siglo XX (con cincuenta y tres capítulos organizados en ocho secciones).

Más modestas, pero no por ello menos interesantes, son las aportaciones publicadas en la obra editada por Ávila, Borghi y Mattozzi (2009). Los trabajos están organizados en cinco ámbitos: la educación para la ciudadanía –el eje central del Simposio- (13 trabajos), la geografía y la educación para la ciudadanía (9 trabajos), la historia y la educación para la ciudadanía (10 trabajos), la didáctica del patrimonio (12 trabajos) y la formación del profesorado (14 trabajos). En cada ámbito se presentaron tres ponencias: una ponencia general en la que se pedía al o a la ponente que presentará un estado de la cuestión a nivel europeo, otra ponencia que reflejará la situación en Italia y otra la situación en España. El resto de trabajos eran comunicaciones en las que se presentaban resultados de investigaciones realizadas en los distintos ámbitos o reflexiones y propuestas sobre los mismos. Las comunicaciones fueron presentadas mayoritariamente por profesorado europeo pero también por profesorado latinoamericano.

La comparación entre los distintos ámbitos nos permite observar coincidencias y diferencias entre lo que sucede, se investiga y se publica en ambas orillas del Atlántico. En la elaboración de este trabajo he tenido en cuenta muchos otros trabajos y muchos de los conocimientos que he ido adquiriendo en los encuentros de todo tipo a los que he podido asistir en los últimos años tanto en Europa, en particular en Francia e Italia, como en Latinoamérica (concretamente en Chile, Argentina, Venezuela, Colombia y México).

En mi trabajo trataré los siguientes problemas:

- i) ¿Enseñanza de las ciencias sociales o enseñanza de las disciplinas sociales?,
- ii) ¿Para qué hay que aprender ciencias sociales?
- iii) ¿Llenar cabezas u ordenar cabezas? Pensar para...

i) ¿Enseñanza de las ciencias sociales o enseñanza de las disciplinas sociales?

Entiendo que la denominación “enseñanza de las ciencias sociales” se utiliza, en los países en los que se utiliza o se ha utilizado, para designar un área de conocimiento que incluye las disciplinas sociales escolares sea cual sea el tratamiento práctico que se les dé (disciplinar, integrado, etc.). Es la denominación que se utilizó en España y en otros países latinoamericanos cuando se optó por un currículo organizado en áreas de conocimiento en substitución del currículo organizado en disciplinas. No supuso ni la desaparición de estas ni la aparición de nuevos enfoques o de nuevas prácticas de enseñanza. Simplemente en la inmensa mayoría de los casos fue un cambio de nombre siguiendo –¿imitando?– el modelo norteamericano de los *Social Studies*. En la mayoría de países que utilizan en la escuela obligatoria la expresión “enseñanza de las ciencias sociales” se sigue haciendo fundamentalmente una enseñanza disciplinar centrada, en primer lugar, en la enseñanza de la historia, en segundo lugar en la enseñanza de la geografía –las dos disciplinas tradicionales en nuestro currículo–, en la historia del arte –la mayor parte de las veces integrada a historia–, en la educación o formación cívica o para la ciudadanía y a muchas distancia, y con carácter muy minoritario y casi anecdótico, en otras disciplinas sociales separadamente o con enfoques interdisciplinares².

A pesar de ello, el debate en torno a si enseñanza de las ciencias sociales o enseñanza de la geografía y de la historia es recurrente en muchos países del mundo a pesar de ser, en mi opinión, un falso debate que, en muchos casos, esconde problemas más importantes de la enseñanza y del aprendizaje de estas disciplinas como, por ejemplo, los que se derivan de la formación que necesita un profesor o una profesora para enseñar ciencias sociales, o cualquier de sus disciplinas, en la actualidad.

Thornton (2008) analiza las características de este debate en los Estados Unidos relacionándolo con los cambios y las continuidades producidos en el currículo durante el siglo XX. Señala que ha habido dos

² En algunos países, la enseñanza postobligatoria incluye la enseñanza de la economía, de la sociología, del derecho o de la política. Existen pocos estudios interdisciplinares y los que existen son más experiencias concretas que propuestas curriculares de un curso, un ciclo o una etapa.

grandes momentos en los que ha predominado un enfoque u otro. Los estudios sociales entendidos como educación social relacionan los contenidos con los problemas y las demandas sociales y entroncan con la aspiración de Dewey y de los partidarios de la Escuela Nueva de preparar para la vida. Este enfoque no rechaza las aportaciones de las disciplinas sino que intenta –pocas veces lo consigue!- ir un poco más allá de ellas a través del estudio de temas integrados o interdisciplinarios en los que se crucen las fronteras disciplinares para obtener mejores aprendizajes en el alumnado. Para los partidarios de este enfoque, el punto de partida para la selección de las disciplinas sociales y de sus contenidos deberían ser los problemas de la vida y no al revés.

La consideración de la enseñanza de las ciencias sociales como la enseñanza de sus disciplinas no rechaza el papel de la sociedad y sus problemas, al contrario. Casi siempre los contenidos de las disciplinas sociales se han justificado a partir de unos propósitos que, según Thornton, van más allá de sus disciplinas y de sus métodos y tienen relación con lo que la sociedad y, en particular, sus representantes políticos esperan de las disciplinas. Así, por ejemplo, durante mucho tiempo tanto la geografía como la historia han tenido como misión principal construir una narrativa oficial “unificadora”, nacional, patriótica, en contra incluso del pluralismo paradigmático de la geografía y de la historia universitaria. Por otro lado, la concepción del saber disciplinar que se maneja en los currículos escolares –tanto los temas seleccionados como su secuencia- muy pocas veces se relaciona con la lógica del saber científico. Además, en las decisiones últimas sobre la selección de temas a enseñar juegan aspectos tan poco disciplinares como el tiempo o los materiales que se disponen para su enseñanza.

Sin embargo, el debate sigue. A modo de ejemplo, podemos analizar los argumentos a favor o en contra de Pontecorvo (2007), Vega (2007) y Thornton (2004). Para Pontecorvo un enfoque integrado de la enseñanza de las ciencias sociales, que supusiera mayor presencia de las *otras* disciplinas sociales, permitiría al alumnado de la escuela secundaria italiana ubicarse mejor ante los nuevos y múltiples problemas del mundo actual como el desarrollo de los medios de comunicación de masas, la informatización del mundo, el feminismo y la diferencia de géneros, la sociedad global y la desigual distribución de la riqueza, la emergencia ambiental, la construcción de la subjetividad y la pluridentidad. Es decir, le permitiría ubicarse en la contemporaneidad y en sus problemas e intervenir de manera democrática en su resolución.

A estos problemas alude también Vega (2007), pero desde una posición diferente. Para este autor colombiano uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales estriba en el hecho que “El divorcio existente entre la investigación social especializada en el ámbito disciplinario y la enseñanza de las Ciencias Sociales es evidente cuando se considera la temática de las transformaciones del mundo contemporáneo, las cuales por su magnitud y por su rapidez han desbordado la capacidad de asimilación de conocimientos por las instituciones educativas”. La “poca recepción”, según este autor, de la información generada por la investigación social en el ámbito escolar es una de las razones por las que “es dudoso pensar que se esté preparando adecuadamente a los profesores y estudiantes para enfrentar críticamente, esto es con saber y argumentos, los tan alabados retos de la modernización globalística” (Vega: 2007, 502).

La revisión de la evolución curricular en Colombia lleva a este autor a considerar que, en la actualidad, “las áreas de conocimiento social se han convertido en unos discursos insustanciales, en gran medida rancia urbanidad o educación cívica (...) se han ido convirtiendo en saberes coyunturales, reactivos y ligeros” (Vega: 2007, 505). Estos discursos y estos saberes “contribuyen a generalizar la desinformación, la apatía, el conformismo y el individualismo extremo y a dejar la sensación que efectivamente el conocimiento social no tiene ninguna importancia ni utilidad, sino que es una especie de casuística más o menos arbitraria. Los conocimientos sociales ya no se ocupan de la Historia y la Geografía de Colombia y del continente, sino de cosas sin sentido, y eso en un país atravesado por incontables problemas”. (Vega: 2007, 506). Aunque su reflexión descansa en una defensa a ultranza de un currículo centrado en las disciplinas sociales tradicionales, la Geografía y la Historia, su propuesta de programa mínimo para la enseñanza de las ciencias sociales es bastante común a otras propuestas realizadas en otras partes del mundo (ver, por ejemplo, Pagès: 2007). Su propuesta tiene como propósito fundamental “proporcionar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea, no para evadirnos del mundo sino para reconocernos en él, como protagonistas y participantes en el drama de nuestra época y para contribuir a afrontar los dramas mencionados” (567). Se basa en los siguientes aspectos: “una crítica al progreso”, “una visión no eurocéntrica de la sociedad”, “revaluar la memoria de los vencidos y de sus luchas”, “replantear los vínculos hombre-naturaleza”, “incluir a las mujeres, la mitad olvidada de la historia y de la sociedad”, “considerar la

diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad”, “reivindicar una visión radical de la democracia”, “una crítica al consumismo, al lujo, al dinero, a la propiedad privada y al mercado” y “cambiar todo tipo de fundamentalismo religioso, étnico, nacional o económico” (Vega: 2007, 567). Bastantes coincidencias con los problemas señalados por Pontecorvo.

Tal vez uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en su formato más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones. Y además una información que caduca a una velocidad enorme. Los cambios que caracterizan la contemporaneidad chocan muchas veces con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos.

Ciertamente, ha habido respuestas a partir de algunos hitos significativos de los primeros años del siglo XXI. Por ejemplo, la reflexión de Thornton (2004) acerca de las consecuencias educativas, y en concreto para la enseñanza de las ciencias sociales, de los atentados terroristas del 11 de septiembre en los Estados Unidos. Las diferencias de fondo entre las propuestas de Thornton y la de Vega son de matiz a pesar del contexto en que se producen. Como hemos visto, la propuesta de Vega (2007) se realiza en el marco del análisis de las grandes transformaciones mundiales, la globalización y sus repercusiones en Colombia, en Latinoamérica y en el mundo mientras que la de Thornton se centra en el impacto de los ataques del 11 de septiembre. Esta forma parte del último capítulo de una obra cuyo objetivo es el estudio de la evolución del currículo de las ciencias sociales en los Estados Unidos, mientras que la de Vega es la reflexión final de un extenso y profundo trabajo dedicado al análisis de las principales transformaciones económicas, geopolíticas, espaciales y sociales del capitalismo y sus repercusiones en la cultura, la tecnociencia y la destrucción ambiental.

Thornton considera que el currículo ha de cambiar, debe adaptarse a la situación producida en los Estados Unidos a partir de los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001. Afirma, “Los ataques de 9/11 nos recordaron a cada uno de nosotros lo básica que es la educación en estudios sociales. Ignorábamos nuestro propio peligro. Los ataques contra Nueva York y Washington fueron seguidos por las invasiones de América a Afganistán e Irak. Internamente, el Gobierno Federal ha asumido nuevas y amplias competencias para proteger la seguridad de la “patria”. Las fronteras entre cuestiones nacionales tales como las libertades civiles y cuestiones internacionales como la lucha contra el terrorismo se han convertido en borrosas. *Educar a los jóvenes para que sean ciudadanos cuidadosos y competentes en esta nación y en el mundo requerirá mucho más que una atención esporádica a acontecimientos actuales o el refuerzo del tratamiento de los países islámicos en los estándares globales de los cursos de historia y geografía.* Es necesaria una combinación de cambio del currículo y de reorganización de la educación del profesor para las dimensiones nacional e internacional de la globalización. Es demasiado pronto para decir si ocurrirán estos cambios fundamentales. Pero juzgando por los cambios en los estudios sociales en respuesta a crisis pasadas como se ha documentado en este libro, el resultado más probable puede ser el de más cambios y añadidos antes que la reformulación fundamental del currículo y de la instrucción” (Thornton, 2004: 217. La cursiva es mía).

Como señalaba antes, tal vez detrás de estos debates se esconden problemas más acuciantes. En cualquier caso, ha habido reacciones importantes a los retos que la contemporaneidad presenta a la enseñanza de las ciencias sociales y que pueden ilustrarse, a modo de ejemplo, con las aportaciones de los trabajos de Smith Crocco (2005) sobre la relación entre la prensa y los estudios sociales, de Legardez y Simonneaux (2006) sobre la enseñanza de las cuestiones socialmente vivas o de Thénard-Duvivier (2008) sobre las cuestiones socialmente vivas en historia y geografía.

La respuesta a los problemas sociales no es, por supuesto, una característica del siglo XXI. La reacción, por ejemplo, a un currículo de ciencias sociales “blanco, masculino y de clase media” se inició a finales de la década de los sesenta. Pero sigue siendo una aspiración. Como sigue siendo una aspiración un currículo centrado en la formación del pensamiento y en el desarrollo de competencias ciudadanas.

La explicación puede hallarse en la estabilidad del currículo y su resistencia al cambio. Para Thornton (2008), el currículo de estudios sociales en los USA se ha caracterizado por la coexistencia de la continuidad y el cambio que se ha ido produciendo en la medida en que nuevas ideas han pretendido incorporarse en los

currículos ya existentes. En la práctica, sin embargo, la sustitución de un currículo por otro ha sido excepcional. En los estudios sociales norteamericanos, pero en igual medida en las disciplinas sociales –en particular en la historia y en la geografía- del resto del mundo, los cambios han sido muy lentos.

La evolución y la situación del currículo no son, sin embargo, coincidentes con la práctica de la enseñanza. Parece que los cambios curriculares y los cambios en la práctica obedecen a razones diferentes. Mientras que los primeros suelen responder a problemas de naturaleza política (en la España democrática, por ejemplo, hemos cambiado de currículo tres veces en poco más de treinta años), los segundos obedecen a diversas razones que hacen que los cambios sean más complejos y difíciles de interpretar. Levstik (2008) recuerda que un estudio realizado en los USA a principios de los años noventa del siglo pasado reveló que se habían producido muy pocos cambios en la práctica de la enseñanza de los estudios sociales desde principios del siglo XX. En su revisión de la investigación sobre la práctica concluye afirmando que “en la superficie, parece que han cambiado pocas cosas en las clases de estudios sociales desde el 1992”, sin embargo los “estudios de caso muestran claramente que en algunas clases ocurren cosas interesantes y emocionantes para algunos estudiantes” (Levstik: 2008, 59). Atribuye buena parte de lo que ocurre o deja de ocurrir en las clases al profesorado y al soporte institucional con el que cuenta: “Lo que sí sabemos es que se enseña la materia y que la enseñanza se ve influenciada por los propósitos de los profesores, su comprensión de las capacidades de los estudiantes, y sus expectativas en cuanto a apoyo institucional” (Levstik: 2008, 59).

Las reflexiones de Levstik son una consecuencia de la respuesta a la pregunta ¿Qué pasa en las aulas de estudios sociales? El análisis de Levstik es, en mi opinión, generalizable a muchos otros países. De él podemos sacar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, que en Estados Unidos –pero no sólo en Estados Unidos- el currículo es bastante estable. En la enseñanza primaria funciona el currículo concéntrico (partir del entorno inmediato para llegar al mundo), en 6º se enseña fundamentalmente geografía regional del mundo, en 7º historia mundial, en 8º historia americana del siglo XX, en 9º es donde hay más variedad de oferta de cursos, en 10º historia mundial, en 11º historia de los Estados Unidos y en 12º educación cívica.

Esta situación contrasta con la existencia de intentos de innovar que han acabado en un cierto fracaso a pesar de responder a problemas e intereses sociales claves en la sociedad norteamericana, como es el caso del movimiento para implementar un “currículo multicolor” que reflejase mejor la realidad de la sociedad de Nueva York. Algo parecido ocurre en una Europa cada vez más multicolor en la que los currículos siguen siendo monocolors.

En segundo lugar, que en la enseñanza primaria existe un importante nivel de integración curricular entre contenidos diferentes y, en particular, entre estudios sociales y lengua. Este hecho que, había sido una de las características de la escuela nueva, hoy tiene más relación con la presión de las evaluaciones de lengua y matemáticas que con los supuestos de la escuela activa. Levstik (2008) señala que este hecho ha supuesto una reducción considerable de los contenidos de estudios sociales en la enseñanza primaria. La situación de los estudios sociales en Europa es, en general, poco conocida con alguna excepción como el excelente trabajo coordinado por Audigier y Tutiaux-Guillon (2004).

Otra característica es que el libro de texto sigue siendo el instrumento privilegiado de la enseñanza de los estudios sociales. Sin embargo, se sabe muy poco sobre como el profesorado utiliza estos materiales en clase. Se sabe mucho más, en cambio, sobre los contenidos que almacenan. También se sabe que en su integración con la lectura cada vez ha sido más frecuente acompañar el libro de texto de otros materiales de ficción y de no ficción, pero apenas se conoce nada sobre su impacto real.

En definitiva, ni en Estados Unidos ni, por lo que se sabe, en ningún país del mundo el currículo de ciencias sociales, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia pasan por su mejor momento. Existe muchísima literatura sobre cómo enseñar y cómo aprender ciencias sociales, existe investigación cada vez más relevante y precisa pero... ni los currículos ni las prácticas a las que se ven sometidos los niños y las niñas ni los y las jóvenes consiguen grandes entusiasmos por parte de estos y, en consecuencia, tampoco logran aprendizajes satisfactorios.

¿Por qué?

ii) ¿Para qué hay que aprender ciencias sociales?

No es fácil responder a la pregunta con la que he concluido el apartado anterior. No hay una sola respuesta ni las que hay suelen ser satisfactorias. He señalado alguna: el alejamiento de los contenidos de los problemas sociales y de la vida, el predominio de métodos transmisivos y del libro de texto, el impacto de la actualidad en la formación social de los niños y de los jóvenes, etc. Y, sin duda también, el carácter ideológico de los saberes sociales.

Thornton (2008) afirma que la enseñanza de estas disciplinas nunca ha sido ideológicamente neutral. “En una sociedad democrática los educadores se esfuerzan por crear un equilibrio entre puntos de vista razonables. Proporcionan a los estudiantes suficiente información para que puedan decidirse después de una reflexión crítica” (19). Parece que a principios del siglo XXI subsisten estos dos enfoques en cuanto a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales: por un lado, las que están destinadas a proporcionar a las nuevas generaciones una idea de aquello que es permanente en la vida de una nación y, por el otro, las que apuestan por enseñar a criticar la tradición que se transmite a través de los estudios sociales. O como afirma Thornton (2008, 26), “la tarea de los educadores de estudios sociales parece ser reconciliar la adaptación social con la continuidad curricular y la reconstrucción social con el cambio”, es decir para socializar a las nuevas generaciones hace falta estabilidad, mientras que para contrasocializar hay que apostar por el cambio.

Entre las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales la construcción de la identidad nacional ha ocupado un lugar muy importante durante mucho tiempo en prácticamente todos los países del mundo donde se enseñan las disciplinas sociales. Y lo sigue ocupando hoy en la inmensa mayoría. La enseñanza de la historia ilustra bien esta situación.

En la introducción que Nicole Tutiaux-Guillon (2009) realiza a los trabajos englobados en la obra de *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation*, señala como a partir de la década de los años 60 del pasado siglo la historia escolar construida a partir del siglo XIX como un instrumento para conseguir la cohesión nacional de los habitantes de un país entró en crisis. Se denunció el nacionalismo y el etnocentrismo dominante en los currículos y en los manuales escolares, se luchó contra los estereotipos negativos, se reescribió la historia a la luz de los cambios democráticos acaecidos en muchos países, en especial de Latinoamérica. Se empezó a considerar insuficiente el trato dado a las minorías –mujeres, inmigrantes, minorías étnicas, etc...y, simultáneamente, apareció la necesidad de construir historias comunitarias de base supraestatal como la historia de Europa.

A estas perspectivas, hoy hay que añadir otro enfoque que afecta al estatus de los saberes escolares y a su naturaleza. Afirma Tutiaux-Guillon (2009, 15), “la ciudadanía tiende a redefinirse alrededor de competencias como argumentar, comprometerse en la vida social, ser autónomo y responsable, enfrentarse a la pluralidad y a los difíciles retos del mundo. (...) El resultado de la escolarización –y la educación histórica no se escapa– deviene más importante que lo que se enseña y se mide menos en memorización que en capacidades para hacer, ser y seguir estando en la sociedad ».

Se podrían dar muchos ejemplos de las perturbaciones que afectan actualmente a una disciplina como la historia bien establecida en el sistema escolar durante más de un siglo y enseñada a la mayoría de los estudiantes de la escuela obligatoria de todo el mundo. Cita Tutiaux, por ejemplo, los debates en Australia sobre el lugar de los aborígenes y su historia y la historia que han de estudiar los aborígenes, o las reivindicaciones en Brasil que indios y negros hacen de su historia y de la identidad brasileña, o el malestar y las incertidumbres de la enseñanza del tiempo presente, de la dictadura, en Argentina, o las revisiones sucesivas de la historia de la URSS en la Rusia postcomunista entre la denuncia, la reescritura nacionalista y la apología de la grandeza económica y política. Podía haber citado también la invisibilidad de las mujeres, de las minorías étnicas, sexuales, de los discapacitados de todo tipo, etc...Sin embargo, las situaciones que se comparan en este trabajo corresponden a la situación de la enseñanza de la historia en Suiza, Québec, Grecia, Rumania y Marruecos, “situaciones (...) singulares pero lo que está presente está lejos de ser un caso aislado, excepcional. Es necesario leer, en estos textos, los ejemplos emblemáticos de situaciones que se pueden encontrar en el mundo » (Tutiaux-Guillon: 2009, 17).

Por su parte, Heimberg (2009: 20) plantea, en relación con la enseñanza de la historia en Suiza, tres retos esenciales que pueden perfectamente generalizarse al resto del mundo donde se enseña historia y que presenta en forma de preguntas:

“¿Se transmite una historia identitaria o una historia abierta al mundo y a su complejidad ?

¿Se trasmite una historia lisa y lineal o una historia que afronta los problemas y designa la complejidad de las evoluciones del pasado humano?

¿Se transmite una historia fría y aséptica o una historia de cuestiones socialmente vivas ? »

Las finalidades de una u otra opción se pueden relacionar perfectamente con la acomodación o la socialización y con la reconstrucción social o la contrasocialización apuntadas más arriba.

Así, frente a una historia escolar –o a una geografía escolar- pensada y diseñada durante muchos años al servicio de la patria, de la nación, la historia escolar que hoy se requiere ha de ser una historia abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra. Levstik y Barton (2001) consideraban que si los estudiantes han de ser visibles, es decir han de ser capaces de verse a si mismos como participantes de la historia, era –es- necesario repensar como se concibe la historia. Es necesario, y urgente, pensar en una historia plural como la propia sociedad, en una historia que nunca será nuestra historia en su totalidad sino solo parcialmente y en una historia viva, en construcción y, por tanto, cambiante. Una historia que, en opinión de estos autores, ayude a los niños y niñas y a los y las jóvenes a pensar quienes son y a dibujar futuros posibles. Si el alumnado no se ve como miembro de un grupo que ha hecho historia, y se siente invisible, le faltarán modelos viables de futuro: “Consideremos, por ejemplo, el impacto de la enseñanza de la historia tradicional que pone el énfasis en el protagonismo de algunos hombres –conquistando desiertos, estableciendo gobiernos, dirigiendo movimientos sociales- mientras presenta como actúan la mayoría de las mujeres –siguiendo a sus maridos a nuevas tierras, invisibles en el gobierno, silenciosas en los problemas públicos. Cuando esta enseñanza coincide con la práctica escolar en la que a las niñas a menudo se les enseña a ser pasivas y a los niños activos, tienen pocas alternativas modélicas para el futuro. Esto no sólo es problemático para las niñas sino que limita el acceso a una amplia gama de opciones abiertas a los seres humanos a través de los tiempos y en los lugares” (Levstik y Barton: 2001, 2).

Estos autores proponen una enseñanza de la historia más plural, que dé cabida a todas las perspectivas y que abra caminos para actuar en el mundo y en el futuro. Una historia centrada en dilemas humanos, en la participación, en la interpretación:

“Desde nuestra perspectiva, el deseo de evitar controversia lleva a una de las debilidades más serias de la discusión de la historia – el rechazo a admitir que toda la historia es interpretativa. Los que defienden el estatus quo retratan su versión como la historia “real” (puesto que ya se encuentra en los libros de texto) y condenan cualquier otra interpretación como el debilitamiento de alguna manera de la "verdad" de la historia de América. Dado que estos argumentos están hechos habitualmente para precisamente aquellas personas que más se benefician de hacer caso omiso de cuestiones de raza, clase y género, posición que no es sorprendente. Pero si las escuelas han de preparar a los estudiantes para la ciudadanía activa en democracia, no pueden ni ignorar la controversia ni enseñar a los estudiantes a aceptar pasivamente las interpretaciones históricas de otras personas. Ser ciudadano de una democracia significa mucho más que eso. La educación para la ciudadanía democrática requiere que los estudiantes aprenden a participar en la significativa y productiva discusión con personas de diversos puntos de vista” (Levstik y Barton: 2001, 8).

El cambio en la concepción de la historia enseñada y una mayor atención a los resultados de las investigaciones existentes sobre lo que aprenden de historia los estudiantes y sobre la manera como lo aprenden tal vez ayudaría a repensar los currículos de una manera más racional y facilitaría un mayor acercamiento del alumnado a la historia y una mayor comprensión de su significación. En la revisión realizada por Barton (2008) sobre la investigación de las ideas de los estudiantes de la historia se cuestionan muchas de las creencias existentes entre el profesorado sobre la capacidad de los estudiantes más jóvenes para aprender el pasado. Por ejemplo, en relación con el tiempo histórico, con las evidencias del pasado o con la interpretación: “Desde muy jóvenes, los estudiantes saben mucho sobre el pasado y han comenzado a desarrollar una comprensión del tiempo histórico. Este conocimiento, no obstante, puede diferir de las expectativas de profesores o de otros educadores: es más probable que sepan sobre cambios en la vida social y material más que en gente concreta o en acontecimientos, y que su comprensión del tiempo comience con

secuencias amplias más que con datos precisos. De manera semejante, los estudiantes mayores reconocen a menudo temas y patrones históricos amplios incluso cuando su conocimiento de detalles específicos es vago o inexacto. Los estudiantes también tienden a simplificar el contenido histórico que encuentran, y esto evita que reconozcan completamente la complejidad de las experiencias y de las perspectivas históricas”. (Barton: 2008, 241).

En definitiva, repensar las finalidades y adecuar los contenidos acercándolos a la realidad parece que puede facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, cómo se había forjado y quiénes habían sido los padres de la misma.

iii) ¿Llenar u ordenar cabezas? Pensar para...

La apuesta por un currículo alternativo supone también una apuesta por una selección más cuidadosa de los contenidos, por la inclusión de algunos temas emergentes y por el cambio de algunas metodologías obsoletas.

Los contenidos más emergentes en la enseñanza de la historia giran, en mi opinión, en torno a los siguientes ámbitos: el pensamiento histórico, la consciencia y la memoria histórica y las identidades y la multiculturalidad. Todos ellos han generado una rica y variada producción que es impensable tratar en este trabajo. Señalaré, sin embargo, algunos trabajos que sirvan para ilustrar esta situación.

En relación con la formación del pensamiento histórico la producción es rica y variada (ver Pagès, 2009). Quizás el trabajo de Lévesque (2008) puede ilustrar todo lo que se ha hecho hasta ahora en relación con la formación del pensamiento histórico de las jóvenes generaciones. Para Lévesque (2008: 28/29), el pensamiento histórico puede contribuir enormemente a la formación de la ciudadanía democrática. “El conocimiento histórico de los sistemas político, social, cultural, y económico se superpone con el conocimiento democrático necesario para la ciudadanía activa, y por tanto el dominio del conocimiento de la historia y últimamente la práctica de la misma historia, puede permitir a los estudiantes participar más eficazmente en la sociedad democrática, más allá de la adquisición de un profundo sentido de patriotismo (es decir, el sentido de apego a la política). De acuerdo con el historiador Peter Stearns, la historia puede contribuir a la ciudadanía democrática en, al menos, cuatro formas: (1) el estudio de las instituciones políticas; (2) los análisis históricos comparativos; (3) las comparaciones del pasado con acontecimientos actuales; y (4) el desarrollo de hábitos de pensamiento democrático.

Dadas las relaciones entre historia y educación democrática no es de extrañar que varias jurisdicciones hayan identificado la historia como la disciplina *por excelencia* para enseñar educación para la ciudadanía.”

La importancia del desarrollo del pensamiento histórico y de las competencias vinculadas al mismo es común a otras disciplinas sociales y es una vieja reivindicación de quienes hemos creído que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tenía que dirigirse fundamentalmente a convertir a los niños y a los jóvenes en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo. Desde los tiempos de Dewey (1989, edición actual 1933). Sirvan de ejemplos de la importancia que se ha otorgado a esta formación los trabajos de Pitkin (2009), desde la enseñanza de la sociología y Laurin (2001), desde la de la geografía. Para Pitkin, “un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa” (Pitkin, 2009: 18). Por su parte, Laurin (2001: 195), considera que “Lo que está en discusión en el plano de la investigación en didáctica social son las referencias didácticas a las que ha de recurrir necesariamente el enseñante para construir con el alumno relaciones entre el pensamiento y su contenido, entre los razonamientos, el conocimiento, la conciencia y la experiencia”. Esta profesora entiende que la conciencia geográfica consiste en tener “conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados (Laurin: 2001, 199). Para ella, “la escuela se distingue, en el dominio de las ciencias sociales, como un lugar de formación del pensamiento social, la expresión que designa, fundamentalmente, el aprendizaje de la discusión argumentada de problemas, de

ideas, de acciones de hombres y mujeres organizados en sociedad, en el tiempo y en el espacio” (Laurin: 2001, 200).

El concepto de pensamiento histórico –y en mi opinión el más genérico de pensamiento social- puede relacionarse además con el concepto de conciencia histórica, con el de tiempo histórico y temporalidad y con memoria histórica, campos que cada vez más están presentes en los discursos, en las prácticas y en la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Rüsen (2007: 15), por ejemplo, plantea las relaciones entre conciencia histórica y memoria con las siguientes palabras: “la memoria *presenta* el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica *representa* el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por reclamaciones veraces: acentúa la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia para el presente. La memoria es una relación inmediata, y la conciencia histórica es una relación mediata, entre el pasado y el presente. La memoria está relacionada más con el reino de la imaginación, la conciencia histórica más con el de la cognición. La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica abre esta relación al futuro”. La capacidad de los alumnos y de las alumnas de pensarse en la historia, se sentirse en la historia y de ser protagonistas de la misma, es una manifestación de que han construido conocimientos y han desarrollado su pensamiento histórico.

Tanto en un caso –pensamiento- como en los otros dos –conciencia y memoria- la temporalidad es el elemento básico para que el alumnado ubicándose en su presente –“dónde estamos”- desde la comprensión del pasado, de lo que ya ha sido – “de dónde venimos”- pueda proyectarse hacia el futuro –“hacia dónde queremos ir”- desde la libertad y el compromiso, desde la participación democrática y activa con su mundo y con su comunidad.

En un trabajo reciente, Pagès y Santisteban (2008: 95-96) constataban que “La enseñanza del tiempo histórico se enfrenta en la actualidad con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la historia. El tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas. Y, sin embargo, la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado. Los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo. Una historia que, en demasiadas ocasiones, no sirve para interpretar el presente ni para pensar alternativas a la realidad actual”. Y añadían: “Es necesario revisar nuestra concepción del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la historia y de las ciencias sociales. Es necesario promover propuestas alternativas a la linealidad temporal que vayan más allá del estudio de la cronología o la periodización, y revisar y actualizar aquellas propuestas alternativas como, por ejemplo, el método retrospectivo, el enfoque diacrónico, los mapas temporales, la interpretación de la contemporaneidad o la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico para intentar encontrar soluciones a los problemas de su aprendizaje”.

Probablemente, las propuestas que están surgiendo en Europa y en América en torno al lugar que ha de ocupar la memoria en la enseñanza de la historia pueden ayudar al alumnado en la compleja construcción y desarrollo de su pensamiento, de su conciencia y de su temporalidad histórica. Las relaciones entre memoria e historia en Europa y América Latina fueron objeto de debate en las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizadas en la Universidad Autónoma de Barcelona en febrero de 2007 (Pagès, J./González, M. P., 2009). Sirvan como ejemplo de lo que se está haciendo en torno a la memoria los trabajos de Carretero (2007), Grasselli y Maletta (2008) o los más recientes coordinados por Jacquet-francillon y Tutiaux-Guillon (2009) sobre políticas de memoria y educación.

Por otro lado, la enseñanza de la historia ha estado vinculada desde sus orígenes a la creación de identidades y, en particular, de identidades nacionales, eurocéntricas, etnocentristas, por regla general, excluyentes. El tema de la construcción de identidades en las sociedades democráticas ha sido analizado y discutido a partir de las migraciones generalizadas y de la presencia cada vez mayor de hombres y mujeres de otras culturas y otras religiones en la vieja Europa. Las repercusiones curriculares y prácticas en la enseñanza de la historia y

de las ciencias sociales son aún escasas –como lo son, por otro lado, las que tratan de la igualdad de géneros también en la enseñanza de la historia. Sin embargo, se han realizado encuentros, se ha investigado y empiezan a gestarse algunas alternativas tendentes a hallar respuestas a la diversidad frente a currículos excesivamente centrados en el peso de lo nacional. Los trabajos, por ejemplo, coordinados por el marroquí Hassani Idrissi (2007) como resultado del *Rencontre de l'histoire et reencontré de l'autre*, organizado por la Sociedad Internacional para la Didáctica de la Historia y la Universidad Mohamed V-Souissi fueron en esta línea. En este Encuentro celebrado en Rabat en 2004, se presentaron importantes trabajos que analizaban el peso del etnocentrismo –la percepción del yo-, de los estereotipos –la percepción del otro- en la enseñanza de la historia. Y, más importante aún, se presentaron y se debatieron experiencias actuales y sugerencias para modificar en el futuro la situación dominante en aquellos años, situación que, en mi opinión, no ha experimentado cambios sustanciales cinco años después. Unas palabras de Hassani Idrissi (2007: 13), en la introducción, pueden sintetizar las líneas de futuro para acabar con el etnocentrismo y los estereotipos: “La comprensión del otro pasa por un esfuerzo de descentración que tiene en cuenta cuadros de referencia, normas y valores del contexto estudiado. Es aprendiendo cuales eran los fines de las gentes, sus valores, que sus acciones y sus conductas son inteligibles”. Y concluye: “La descentración, requisito para discernir la diferencia, debe ser una preocupación didáctica mayor para que el reencuentro del alumno con la historia y con el otro contribuya a hacer del niño de una familia y de una nación, un ciudadano del mundo”.

Junto con los otros, las grandes ausentes en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales siguen siendo las otras, las mujeres.

Para que estos temas emergentes pudieran tomar cuerpo en unas nuevas prácticas y empezaran a generar aprendizajes vinculados al desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, es necesario además reorientar los métodos y las maneras de intervenir en la práctica educativa. El peso de los libros de texto se corresponde poco a los medios que la sociedad de la información pone al servicio de la escuela. Sin embargo, ni los libros de texto ni los nuevos materiales virtuales son, por sí mismos, elementos transformadores. Son sólo medios. Sobre los libros de texto se ha escrito mucho y se ha investigado mucho, en particular sobre sus contenidos (ver, por ejemplo, Ministerio de Educación de Chile, 2006). Sin embargo hay muy pocas investigaciones como las que ha realizado el Grupo de Investigaciones Pedagógicas y Educativas (2005: 19) de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuya aportación consistió para sus autores en “llenar un vacío de investigación y asumir la indagación sobre el uso del texto escolar desde una óptica que [va] más allá de la mera descripción.”.

Enseñar ciencias sociales más allá de la “mera descripción” de los contenidos de los libros de texto, requiere estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y a predisponerles y enseñarles para intervenir en contextos sociales. Tal vez una de las estrategias más eficaces y menos costosas sea la que se relaciona con la problematización de los contenidos, con una enseñanza realizada a partir de problemas (por ejemplo, Le Roux, 2004; Dalongeville, 2003). Para Vega (1998: 55-56), enseñar a partir de problemas supone “ampliar los horizontes del profesor y del estudiante en cuanto a posibilidades interpretativas que proporciona, por ejemplo, una misma fuente informativa, que es susceptible de ser analizada de múltiples maneras, mostrando que, como diría Paulo Freire, la lectura de la realidad es diversa y múltiple”. Además, señala este autor, “al mismo tiempo se requiere de un cambio de actitud, puesto que la enseñanza basada en problemas involucra la democracia en el aula de clase” porque “problematizar en la enseñanza es no solamente una cuestión de contenidos sino de actitudes pedagógicas en el aula de clase, respecto a uno de los asuntos cruciales de la escuela en la sociedad capitalista: el referente al autoritarismo y a la antidemocracia”.

En definitiva, y para concluir, la situación de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, necesita de cambios urgentes, necesita entrar en el siglo XXI apostando por enfoques más vinculados a lo que la investigación y la experiencia nos demuestra como más viable para la formación democrática de los niños y de las niñas y de la juventud de todos los países del mundo. Si los Zubiría nos hablaban de problemas de comprensión, Parker (2008, 76), como muchos otros, nos los convierte en problemas de decisión, de compromiso, de acción democrática reflexiva: “¿Qué tipo de ciudadanos queremos que eduquen las escuelas y cómo podrán las escuelas realizar esa labor? He sostenido aquí que queremos que los ciudadanos sean lúcidos y estén comprometidos democráticamente, y, en consecuencia, que este trabajo tenga tanto un saber como un hacer. Estas dimensiones son, prácticamente hablando, inseparables; por lo menos nadie aboga por una sobre la otra en la práctica escolar. El objetivo no es [educar] ciudadanos comprometidos que no saben lo que están haciendo; ni es [educar] ciudadanos expertos

que no estén comprometidos con los problemas de la convivencia”. El objetivo, añadido yo, es educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el tenemos actualmente.

Bibliografía:

- AUDIGIER, François/TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2004) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, INRP
- AVILA. R. M^a/BORGHI, B./MATTOZZI, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*. Bologna. Pàtron editore
- BARTON, Keith C. (2008): “Research on students’ ideas about history”. In LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London, 239-258
- CARRETERO, M. (2007) : *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidós
- CHEVALIER, J.-P. (2008) : « Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008) ». *L'information géographique: L'enseignement de la géographie de la France*, vol. 72, septembre, p. 20-33
- DALONGEVILLE, A. (2003): “Noción y práctica de la situación-problema en historia”. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, nº 2. ICE Universitat Autònoma de Barcelona/ICE Universitat de Barcelona, 3-12
- DEWEY, John (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós
- GRASELLI, A./MALETTA, S. (a cura di) (2008) : *Dalla Memoria alla Storia. Esperienza educative e questioni teoriche*. Rubbettino.
- GRUPO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS (2005): *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.
- HASANI IDRISI, M. (coord.) (2007) : « Introduction », en « Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel ». *Horizons Universitaires. Revue Scientifique de l'Université Mohammed V-Souissi*, vol. 3, nº 4, 9-13
- HEIMBERG, Charles (2009) : « Quelques questions posées à l'histoire scolaire et leur écho en Suisse romande ». *Éducation Comparée. Raisons, comparaisons, éducations* nº 4. L'Harmattan, 19-31
- HUGONIE, G. (2008): “Éditorial. Les paradoxes de l'enseignement de la géographie de la France ». *L'information géographique: L'enseignement de la géographie de la France*, vol. 72, septembre, p. 1
- JACQUET-FRANCILLON, F./TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.) (2009) : « L'éducation et les politiques de la mémoire ». *Revue Française de la Pédagogie* nº 165.
- KNAFOU, R. (2008) : « Difficultés et principes de base d'un enseignement de la « géographie de la France ». *L'information géographique: L'enseignement de la géographie de la France*, vol. 72, septembre, p. 6-19
- LAURIN, S. (2001): “Éduquer à la pensée en géographie scolaire : cerner ce quelque chose de fondamental ». GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.) : *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec. Les Éditions Logiques, 195-229
- LE ROUX, Anne (coord.) (2004): *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris, 2004. L'Harmattan
- LEGARDEZ, A./SIMONNEAUX, L. (2006): *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris, ESF Éditeur
- LÉVESQUE, S. (2008): *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University de Toronto
- LEVSTIK, Linda S./BARTON, Keith C. (2001): *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Second Edition*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates (LEA)
- LEVSTIK, L. S. (2008) : « What happens in social studies classrooms ? Research on K-12 social studies practice”. LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London. 50-62
- LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE: *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006*. Santiago de Chile. Gobierno de Chile/UNESCO

- PAGÈS, J. (2007): “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. AVILA, R. M./LOPEZ, R./ FERNÁNDEZ, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.
- PAGÈS, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito de la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº (en curso)
- PAGÈS, J./GONZÁLEZ, M. P. (2009): Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona
- PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A. (2008): “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. In JARA, M.A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina), 95-127
- PARKER, Walter C. (2008): “Knowing and doing in democratic citizenship education”. LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London.
- PITKIN, Diana (coord.) (2009) : *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. Buenos Aires. La Crujía ediciones.
- PONTECORVO, C. (2007): “Come fare scuola con le scienze sociali: un possibile modello di scuola”. En PONTECORVO, C./MARCHETTI, L. (a cura di): *Nuovi saperi per la scuola.Le Scienze Sociali trent'anni dopo*. Roma, Marsilio. 9-31
- RÜSEN, J. (2007): “Memory, history and the quest for the future”. In CAJANI, L.(ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children’s Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34
- SHAVER, James P. (ed.) (1991) : *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of The National Council for The Social Studies*. New York. MacMillan Publishing Company.
- SMITH CROCCO, Margaret (ed.) (2005): *Social Studies and the Press. Keeping the Beast at Bay ?* Greenwich, Connecticut. IAP
- THÉNARD-DUVIVIER, Frank (coord..) (2008): *L’enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*. Actes du colloque. Paris, ADAPT Editions.
- THORNTON, S. J. (2008) : « Continuity and change in social studies curriculum ». In LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London.15-31
- THORNTON, S. J. (2004): “Citizenship Education and Social Studies Curriculum Change After 9/11”. WOYSHNER, C./WATRAS, J./SMITH CROCCO, M. (eds.): *Social Education in Twentieth Century. Curriculum and Context for Citizenship*. New York, Peter Lang, 210-220
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2009) : « L’histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. Introduction au dossier ». *Éducation Comparée. Raisons, comparaisons, éducations* nº 4. L’Harmattan, 11-17
- VEGA, R. (1998): *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, p. 55/56. Santafé de Bogotá. Ediciones Antropos
- VEGA, Renán (2007): *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.