



Foto: Zsolt Zatrok

El mundo de los estudiantes y el mundo medieval

The world of students and the medieval world

Resumen

El presente trabajo es fruto de la práctica docente que llevo adelante en Formación Docente (CERP Este) y en la Facultad de Humanidades, en el curso de Historia Medieval. Desde hace algunos años esta práctica me convoca una intensa reflexión acerca de los contenidos que enseño, cómo lo hago, las secuencias elegidas, las respuestas obtenidas en los estudiantes y el tiempo disponible.

El mundo medieval posee grandes posibilidades de desarrollo para los estudiantes como futuros profesores y licenciados. Se trata de ofrecer el conocimiento histórico más como una búsqueda, una solución de problemas que como un conjunto de soluciones y conocimientos estables ya dados desde el exterior. La Edad Media es una gran oportunidad para discutir los problemas del presente y los que hacen a la teoría de la historia.

La Edad Media da lugar a una práctica historiográfica diferente, por las fuentes que utiliza, por los lenguajes que descifra, que hacen a la necesaria incorporación de nuevos aprendizajes.

Los estudiantes suelen tener ciertos esquemas de pensamiento en los cuales la Edad Media aparece como un período estancado y sin desarrollo. Para conocer más precisamente cuáles son estos esquemas, qué ideas son las más «compartidas», que personajes recuerdan, llevamos adelante un estudio que nos acercara a las ideas de los estudiantes en el momento en que iniciamos el curso a partir de la creación de un cuestionario.

En esta instancia, seleccionamos el análisis de algunos de los resultados obtenidos con el instrumento aplicado para conocer el mundo de los estudiantes desde la perspectiva que les solicitamos.

Disponer de un «corpus» de datos empíricos nos ha permitido nuevas reflexiones que han inaugurado cambios en la práctica de enseñanza.

La enseñanza y la investigación entendidas desde un lugar compartido nos conducen a una alianza académica entre la historia y la didáctica, creadora de nuevos conocimientos.

Palabras claves:

mundo medieval, ideas de los estudiantes, enseñar historia.

Abstract

This work is the result of teaching practice, I've been on in teaching -Training (Ce.R.P. East) and the Faculty of Humanities- in the course of Medieval History. Some years ago; It calls me an intense reflection on the content they teach, how I do, the chosen sequences, responses obtained in our students and the time available.

The medieval world, has great potential for development for teachers and students as future graduates. It is offering historical knowledge, as a search, a solution of problems, rather than as a set of solutions and stable knowledge and exterior. La given from the Middle Ages, is a great opportunity to discuss the problems of this and that They make the theory of history.

The Middle Ages gives rise to a different historiographical practice, the sources used for decoding languages, which makes the necessary incorporation of new learning.

Andrea Salvo

Profesora de Historia
Instituto de Profesores
Artigas.

Docente del Consejo de
Formación en Educación,
ANEP.

Asistente en la Facultad de
Humanidades y Ciencias de
la Educación. Universidad
de la República, Uruguay

salvito98@yahoo.com

Citación recomendada

SALVO, Andrea (2016). «El mundo de los estudiantes y el mundo medieval». En: InterCambios, Vol. 3, n°1.

Students usually have certain patterns of thought, where the Middle Ages appears as a stagnant period without development. To learn more precisely what are these schemes, which ideas are the most “shared” which characters recall; It was carried out a study that could approach the students’ ideas at the time we started the course from the creation of a questionnaire.

In this instance, we select the analysis of some of the results of the applied instrument, to know the world of students from the perspective that request them.

Have a “corpus” of empirical data has allowed us to new insights that have opened changes in teaching practice.

Teaching and research understood from a shared place, leads to an academic alliance between history and the creative teaching of new knowledge.

Keywords:

medieval world, students’s ideas, teaching history.

Preliminares

Las prácticas de enseñanza que llevamos adelante —en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la Licenciatura en Historia, en el semestre de Historia Medieval, y en Formación Docente, en una asignatura con notas similares— constituyen el centro a partir del cual discurrirán las reflexiones que a continuación compartiremos. Dichas prácticas —realizadas en conjunto con la doctora Andrea Gayoso— me fueron permitiendo establecer una lectura diferente. El aula se convirtió en el contexto de nuestra reflexión crítica.

Peter Burke (2002), en un destacadísimo análisis, nos advierte sobre la gran expansión del uso del término *contexto* durante las últimas cuatro décadas en las distintas disciplinas sociales. Establece un recorrido histórico que expone las «buenas razones» que explican ese gran despliegue conceptual.

El significado del término se ha expandido notablemente, por eso nos detenemos para situar «el contexto dentro del contexto». En nuestro caso, el aula es el contexto. Haciendo alusión a unos de los posibles significados que el autor otorga a la metáfora de *tejido*, en el latín clásico *tejer* era usado en y con el sentido de ‘conexión de las distintas partes’. El aula constituye —desde esta perspectiva— un entramado complejo.

En esta ocasión, proponemos compartir parte de un trabajo que se detiene en un lugar de esa trama o «tejido»: el aprendizaje de los estudiantes, partiendo de la premisa de que ese aprendizaje

se logra en tanto se atribuyen nuevos sentidos y significados a la realidad presente o pasada. El aprendizaje constituye un proceso de elaboración y construcción personal. Uno crea puentes desde las ideas previas o concepciones previas para la construcción de un nuevo conocimiento.

La investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia ha sido un campo de investigación activo en las últimas décadas. Pero debemos decir que la indagación sobre las concepciones de los estudiantes se desarrolla fuertemente para la educación primaria y media, para el nivel terciario es casi inexistente.

En y desde el aula

Keith Barton (2006:1) indica que una de las líneas de investigación más relevantes sobre el aprendizaje histórico es la comprensión de las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Esta se sitúa en el plano de la interpretación de las evidencias históricas y las explicaciones de los porqués de las acciones de las personas en el pasado.

En nuestra tarea diaria en el aula, conocer lo que piensan los estudiantes sobre lo que pretendemos enseñar es un componente vital a la hora de conseguir tal logro.

¿Qué imágenes de los tiempos medievales predominan en los estudiantes?

Nos plantemos conocer las concepcio-

nes de las que son portadores mediante un cuestionario que les presentamos el segundo día de clase y que debían contestar de forma anónima.¹

Dadas las intenciones de nuestra indagación, consideramos importante aplicar el instrumento al inicio, para que nuestras clases no «contaminaran» de alguna manera las respuestas de los estudiantes.

Como ya mencionamos, el objetivo principal consistía en acrecentar el conocimiento sobre el pensamiento dominante que nuestros estudiantes portaban sobre el mundo medieval.

Este planteo nos abre a otros problemas e interrogantes casi de forma inmediata. Unos de ellos es el vinculado a la relación que los datos recogidos tienen con lo aprendido en las aulas de secundaria. Trazar una ruta de análisis entre el pensamiento actual y su pasaje por las aulas en la enseñanza media inaugura una dimensión de análisis que estamos transitando y cuyo tratamiento exige un espacio propio y, por tanto, distinto de este. Los resultados que se alcanzaron con la aplicación del cuestionario fueron completamente fecundos y abundantes. De tal forma que su lectura y la reflexión al respecto nos han llevado a nuevas líneas de trabajo y pesquisa.

Elegimos compartir, en esta oportunidad, la lectura de una zona del cuestionario aplicado. De esta se desprende, en primer término, un análisis descriptivo de las ideas de los estudiantes acerca del mundo medieval. En segundo término, se trata de plantear algunos de los caminos que dicha pesquisa ha abierto para trabajos y proyectos de mayor aliento.

1 El total de estudiantes son 54: 43 en Facultad de Humanidades; 11 en CERP del Este.

Hechos, conceptos y personajes

Las preguntas del cuestionario que preferimos analizar en esta oportunidad corresponden a tres dimensiones: hechos, conceptos y personajes del mundo medieval.

Por supuesto que no todos contestan todo y cada respuesta o ausencia de respuesta nos convoca a algún tipo de reflexión. Entonces para ordenar y sobre todo para no perder la riqueza de las respuestas, veamos el número de respuestas obtenidas, según cada una de las dimensiones.

De los 54 estudiantes: 47 (87 %) contestaron sobre hechos, 39 (72 %) sobre conceptos y 38 (70 %) sobre personajes.

Decíamos que la lectura de los datos nos lleva a nuevos temas, interrogantes y desafíos; comentamos algunos para que la afirmación no suene retórica. La fuerte presencia de la Edad Media en el recuerdo de estos estudiantes, más allá de la franja etaria a la que pertenecen y el tiempo transcurrido desde que culminaron la enseñanza secundaria, consiste en una primera pauta.

El recuerdo sobrevive, persiste. Quizás se puede pensar que existió una cierta disposición al recuerdo por encontrarse en un curso de Medieval. ¿Hasta qué punto decir que no hay memoria los pone en una situación inicial de «desventaja» en términos estudiantiles a la hora de comenzar el curso frente a docentes que aún no conocen y, por tanto, no confían plenamente en la confidencialidad y respeto con los cuales podrían ser tratadas sus respuestas en el futuro?

También es necesario empezar a pensar en otro registro y evaluar si existe algo inherente al tema que hace a su fuerte anclaje. Es decir, si el tema posee o si los profesores le confieren algunos atributos que los estudiantes juzgan como atractivos. Al menos para aquellos que luego han decidido dedicarse a la historia como actividad académica central en su vida adulta. Podemos pensar que los medios de comunicación —en el sentido más amplio— actúan de reforzamiento de los recuerdos liceales que permanecen. Cabe preguntarse también si esto es acompaña-

do por cierta jerarquización realizada por los profesores a la hora de su enseñanza o se corresponde más con ciertas prácticas de aprendizaje del alumno.

Volvemos al cuestionario, para dar cuenta de los contenidos vertidos por los estudiantes en los temas mencionados.

Los hechos

Los hechos que señalan los estudiantes corresponden un 90 % a Europa Occidental; la misma insistencia espacial se repite en los conceptos y personajes nombrados. Excepcionalmente aparece citado el Imperio de Bizancio; solo lo mencionan dos estudiantes. Pensamos en un «hecho» que dura 1.000 años y un espacio por tanto también casi obviado.

La gran mayoría responde señalando uno o más hechos que corresponden al período. Claramente los más nombrados son hechos de carácter político, y dentro de estos, los militares. Las cruzadas son señaladas por 10 estudiantes, en segundo lugar las «invasiones bárbaras» y por último, las guerras «del islam».

Los otros hechos políticos tienen que ver con los reyes e imperios: el «decaimiento de los imperios», la caída del imperio, las monarquías, el quiebre de estas.

De esta manera reyes e imperios aparecen como términos intercambiables, en tanto los estudiantes a veces identifican el imperio con la persona del rey, que cómodamente puede pasar por ciclos de «decaimiento», «caída» o «quiebre» y otros más alentadores «momentos de auge».

En algunas respuestas, se establecen hechos como «guerras» o «pestes». No asocian ninguna particularidad, ni temporal ni espacial. La singularidad que se identifica como parte sustancial y que define como tal a un hecho histórico no aparece en estas respuestas.

Otro renglón de hechos aparece asociado con la Iglesia —en palabras de los estudiantes—: «dominio del clero», «el cristianismo e influencia de la Iglesia católica», la «Inquisición». Clasificar estas repuestas como religiosas es posible. Pero fundamentalmente nos convocan a reflexionar sobre un aspecto que ya sugerimos antes.

¿Qué definición de hecho histórico tienen los estudiantes?

El hecho representa una dimensión indeformable de la operación histórica. Para Paul Veyne, aunque construido a partir de hipótesis, sigue siendo el elemento singular propio del trabajo del historiador... El hecho histórico único y singular, combinado con la utilización de modelos construidos, permite definir diferencias y determinar condiciones de posibilidad y límites de validez.

La enunciación de los hechos que realizan los estudiantes, en los casos señalados y en otros, se distancia de las definiciones que establece la disciplina, en tanto la unicidad y singularidad que los define como tales no aparecen.

La reflexión que iniciamos revisa ciertos aspectos de nuestra práctica de enseñanza. Muchas veces los docentes tenemos ideas relativas al pensamiento de los estudiantes que no se construyen a partir de datos empíricos sino de percepciones.

En mi caso, una de las «creencias» consistía en pensar que los estudiantes eran poseedores de definiciones seguras que les posibilitaban discriminar los hechos y conceptos casi sin dificultad.

La repuesta de un estudiante ejemplifica un poco más lo que expresamos: la «crisis del siglo XIV» hace a la «... desaparición de las familias nobles en las cruzadas, de esta manera la burguesía se convirtió en el sustento económico de la monarquía». Dejando a un lado lo que podemos considerar «errores», aquí el énfasis tampoco está en la consistencia del hecho, sino en el intento de una explicación. Los hechos se parecen más a los conceptos.

«Movimientos a nivel social que se producen para terminar con este período.» Para algunos estudiantes, por un lado hubo en aquellos contemporáneos la voluntad de terminar con ese período, que era el propio, el vivido, pero por otro lado eran conscientes y casi partícipes de lo que cierta historiografía establecería siglos después. De ello resulta lo más evidente, que no se alude a ningún movimiento social en concreto, nada nos indica su singularidad como hecho histórico.

¿Cuáles son los conceptos o ideas que definen este período?

Con esta pregunta se pretendía conocer las ideas principales que los estudiantes tuvieran sobre el período. Entendiendo los conceptos como «unidad cognitiva de significado», que alude a una construcción mental compleja o a cierta unidad de conocimiento. A partir de esta definición transmitida en los formularios establecimos la pregunta. En la lectura de las respuestas lo primero que encontramos son los «problemas» que los estudiantes plantean a la hora de identificar un concepto, dificultades aún más acentuadas que en lo referente a los hechos.

Conceptos que son hechos

Algunos estudiantes manifiestan haber contestado esta pregunta en la anterior: «mencioné en parte estas ideas». Se refieren a haberla contestado en la pregunta correspondiente a los hechos. De este modo constatamos que los estudiantes conciben *invasiones bárbaras, islam, Bizancio, feudalismo, cruzadas, ciudades, desarrollo intelectual* como hechos y conceptos a la vez.

Hechos que hacen a conceptos: leyenda rosa y leyenda negra

La equivalencia propuesta por algunos estudiantes nos lleva a cierto grupo de hechos-conceptos que podemos resumir en los siguientes: «Hambre, enfermedades, cambios a nivel eclesiástico, caída de imperios, oscurantismo, decaimiento». Las ideas expresadas nos trazan una Edad Media como un período con grandes dificultades, estancado y oscuro. Por otro lado, también contestan: «Podría resaltar ciertos valores como lealtad y devoción a ciertos personajes influyentes, por ejemplo actores presentes en batallas, cruzadas»; «La lucha por el honor y la libertad que en cierta parte se fue perdiendo con el surgimiento de la modernidad». Los valores de justicia, la defensa de los

pobres, el heroísmo se revelan en sus comentarios como elementos claves de este mundo «perdido».

Pero leyendo con mayor profundidad los cuestionarios, encontramos que esta que llamamos la *leyenda rosa* de la Edad Media se topa rápidamente con sus límites y convive en un matrimonio mal avenido con una *leyenda negra*.

Podemos decir que los estudiantes son portadores de ambas leyendas de forma simultánea. Tienen una visión idílica del período, al mismo tiempo que piensan a la Edad Media como un lapso en el cual «la Iglesia y otros poderes» controlaban, castigaban y torturaban a la gente con total arbitrariedad, concentrando «la Iglesia y el señor un poder ilimitado y sin reglas».

Esos siglos oscuros, en que la mayoría de las personas soportaban por temor e ignorancia los desbordes constantes de los poderes a los que estaban sometidas, fueron a su vez escenario de príncipes y princesas, castillos y altos ideales por los cuales los caballeros arriesgaban y daban su vida muchas veces en la protección de los más débiles.

Resulta difícil para los profesores reconocer en los estudiantes la existencia de pensamientos contradictorios sobre el mismo objeto. Más difícil aún es elaborar estrategias de enseñanza que actúen en la dirección de ese reconocimiento. La intervención docente está llamada a modificar esta situación de tanta paradoja. Como dicen M. Carretero y J. Castorina (2010: 139): «Esta experiencia de contradicción no conduce a la construcción de una instancia superadora, sino que se mantiene una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio, al menos mientras no se implemente una situación didáctica con ese objetivo».

En el mismo sentido, K. Barton establece: «Este cuerpo de investigación proporciona a los docentes una comprensión de las disparidades potenciales entre las ideas de los estudiantes y el contenido del currículum y les reafirma que estas disparidades pueden ser tratadas a través de la docencia en clase» (2010, 9: 105).

En esta perspectiva, las orientaciones de investigación para el futuro podrían orientarse a proporcionar más informa-

ción sobre cómo se establece esa transformación indagando de qué maneras las ideas de los estudiantes cambian como resultado de la docencia.

Como hecho y concepto a la vez

Para 17 estudiantes, el *feudalismo* es un hecho y un concepto a la vez. Luego es nombrado como concepto en 6 cuestionarios, y como hecho y no como concepto, por 4 estudiantes.

El *feudalismo* es el término elegido por los estudiantes como un hecho o concepto que pareciera poder incluir todas las dimensiones de la vida de las personas durante toda la Edad Media. El feudalismo es la Edad Media, actúan casi como términos equivalentes.

Esta idea —el feudalismo— tan potente para los estudiantes nos ha conducido a establecer cambios en la selección y jerarquización de ciertos contenidos en el curso y a reflexionar en torno a la distancia entre la historia investigada y la historia enseñada.

Los personajes

Los personajes son para los estudiantes «lugares, señores feudales, feudalismo, condes, nobles, campesinos, reyes, guerreros, brujas, moros, esclavos». Pero fundamentalmente son personas identificadas con nombre propio, con una historia especial que las hace protagonistas de cierto proceso o acontecimiento. Es tal la fuerza de esta persona ya vuelta «personaje» que, a veces, queda sola en la memoria sin esa trama de hechos que la instalaron en ese lugar de alto reconocimiento.

En un punto, para estos estudiantes, la historia sigue siendo un conjunto de hechos con protagonistas indudables que centralizan los acontecimientos históricos y que son, en definitiva, responsables del cambio histórico. Los estudiantes que contestan este punto lo hacen de manera muy desigual. Señalando los extremos: algunos solo nombran un personaje y otros a más de diez.

Una Edad Media repleta de reyes

Un poco más del 80 % de los cuestionarios nombran en primer lugar a un rey. De todas las regiones de Europa, con nombres o sin ellos, aquí aparecen; a veces solo como figura política desde la investidura del cargo y otras con una identidad cierta y concreta. Sin porcentajes y con la fuerza del número, los 54 estudiantes —con excepción de 10— nombran un rey.

Cuando aparecen los personajes, la primera sorpresa es que Diocleciano convive con la dinastía Borbónica y la dinastía francesa del siglo XVIII, Carlomagno es ubicado con Carlos V y los Reyes Católicos. Nuevamente, la renuencia a pensar que un gobernante antiguo es completamente heterogéneo con respecto a uno moderno es la nota más alta que surge en esa inquietante asociación.

¿Cuál es la falta? Naturalmente el cuestionario no la anuncia, pero se puede enunciar sin demasiado problema. En esa perspectiva, todos los personajes confluyen en un mismo punto, superan las inmensas distancias geográficas y temporales. La confusión temporal nos advierte sobre la ausencia de un mundo medieval con perfil propio, vacío de la perspectiva de *otredad* que la historiografía actual reclama para su definición.

Aproximadamente la mitad de los personajes nombrados —exactamente 26— corresponden temporalmente a la Edad Media y a Europa Occidental. Otros (16) también refieren a personajes europeos pero posteriores al siglo XV, pertenecientes a la Época Moderna.

Solo hay una mención al mundo islámico, a partir de Saladino —sultán de Siria y Egipto con gran protagonismo en la cruzada—; decimos esto porque la única figura «de Oriente» mencionada es invitada cuando Occidente lo demanda.

Con respecto a Carlos IV, que se nombra en tres oportunidades, hay por lo menos 10 posibilidades: desde rey de Francia a finales del siglo XIII hasta rey de España a fines del siglo XVII.

Carlomagno es el «personaje» más nombrado, y no sin razón si pensamos en la insistencia de la enseñanza de la historia en esta figura, convertido, desde la histo-

riografía francesa y alemana, en un «fundador» de la identidad nacional y europea.

Los señores dueños de la tierra

El dominio de lo rural, cuestión indiscutible, a través del feudo —como sistema—. Los dueños de la tierra aparecen mencionados como los señores en 14 formularios, sin embargo quienes trabajan la tierra, los campesinos, solo aparecen mencionados por 3 estudiantes.

Una economía rural, agrícola, casi antitética del comercio. Esta última actividad es solo mencionada a través de sus protagonistas por 3 estudiantes del total del universo.

El medievalismo resultante de los formularios, desde una pauta sociológica, se centra en la minúscula elite: violentos caballeros que no admitían la elemental discusión sobre sus privilegios. Sin embargo, ese elitismo que los estudiantes encuestados manifiestan se asocia con otro culto, religioso, espiritualizado, que puntualizaremos más adelante.

Con respecto al espacio al cual pertenecen los personajes nombrados por los estudiantes (100 %), es Europa Occidental. Hay una correspondencia absoluta con Europa Occidental, concretamente con la zona entre el Loira y el Rin.

Las mujeres

Otra línea de análisis, de engañosa claridad. Es que, junto con la maciza masculinidad del discurso estudiantil, en 11 cuestionarios aparecen referencias a figuras femeninas. Preguntarse por qué estas mujeres y no otras es casi tan significativo como preguntarse por qué tantos hombres.

Estas mujeres no fueron absorbidas por el discurso masculinizante. Esto obliga a quien lee los cuestionarios a atender estos casos numéricamente poco relevantes.

En primer lugar, solo un estudiante nombra como primer personaje a una mujer, concretamente a Juana de Arco. Otros 10 estudiantes mencionan mujeres en segunda o tercera instancia, lo que reafirma en un punto más alto la visión masculina del período.

El carácter guerrero del período también se ve reforzado por el personaje femenino más nombrado: Juana de Arco. La antítesis de la heroína, las brujas, son nombradas por 4 estudiantes.

La Iglesia

El espacio disponible solo nos permite hacer una breve mención, casi un título, respecto a este protagonista. Agustín es el «personaje» más mencionado en la categoría que podríamos llamar ampliamente *Iglesia*. La amplitud tiene que ver con que encontramos, por un lado, las autoridades eclesiásticas —el papa—, por otro las autoridades «espirituales» —los santos— y por último lo que podríamos llamar la «disidencia», herejías e Inquisición.

Ellos y nosotros

Conocer cómo los y las estudiantes interpretan la historia nos posibilita construir mejores currículos, desarrollar evaluaciones más significativas y diseñar formas de docencia más efectivas. Los ejemplos que elegimos exponer tienen la intención de mostrar cómo un corpus de evidencia empírica puede aplicarse en la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el nivel terciario.

No pretendemos sacar conclusiones que excedan el universo de los cuestionarios aplicados, pero nos parece prudente señalar que aquí hay un conjunto de dificultades en las que indagar que supera al mundo medieval e interroga a la enseñanza de la historia. Algunas las anotamos más arriba, como las dificultades para distinguir conceptos y hechos, la inclusión e identificación de diversos protagonistas en la secuencia histórica señalada, la insistencia en espacios y tiempos que suponen expresar un tiempo largo y continuo.

Además, esto nos vuelve a colocar en un camino que junto con la doctora Andrea Gayoso hemos bautizado como *las oportunidades de la enseñanza del mundo medieval*. La Edad Media da lugar a una práctica historiográfica diferente, por las fuentes que utiliza, por los lenguajes que descifra, por los aprendizajes que genera. Plantea

un constante juego de alteridades en que los otros cambian y presentan niveles diferentes, en sus orígenes, en la apariencia, en la convivencia, en sus destrezas.

La *otredad* constituye una de nuestras oportunidades. El tratamiento del pasado como un verdadero *otro*, como esa alteridad que el historiador en el espejo del

antropólogo necesita develar, paso a paso, emprendiendo un camino lleno de dificultades.

La historiografía medieval brinda un sinnúmero de posibilidades para que el estudiante conozca diversas fuentes y caminos metodológicos nuevos, acercándose a un mundo que no puede ser comprendido

desde la generalidad. Generalidad esta en la cual los estudiantes parecen estar «atrapados» a la hora de comenzar el curso.

Acercar el mundo de los estudiantes al mundo medieval que pretendemos enseñar constituye un desafío constante en nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

- ANDELIQUE, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de Historia necesitan las escuelas? Clío & Asociados. Universidad de la Plata. N.º 15, pp. 256-269.
- AXTELL, J. (2001). The Pleasures of Teaching History. *The History Teacher*. Vol. 34, n.º 4 (Aug.), pp. 433-446. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/3054197>.
- BARROS, C. (2000). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. Versión escrita y ampliada de la ponencia en el Seminario Internacional Taula d'Història «El valor social i educativo de la història», organizado por J. PRATS (<http://www.ub.es/histodidactica>) y el DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS de la Universitat de Barcelona, 9 de julio de 2001. www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/npeducativo.htm.
- BARTON, K. C. (2010a). Perspective on Children Understands Of Historical Change: Comparative Finding from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*. Vol. 38, n.º 4. American Educational Research Association. pp. 881-913.
- BARTON, K. C.. (2010b). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 97-113.
- (2006). *Métodos de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas*. BARTON, K. C. (ed.). Universidad de Cincinnati.
- BARTON, K. C. y Levstik, L. S. (1996). When God was around and everything. Elementary children of Historical time. *American Educational Research Association*. Vol. 33, n.º 2, pp. 419-454. <http://www.jstor.org/stable/1163291>.
- BURKE, P. (2002). *Context in Context*. Common Knowledge 8:1. Copyright by Duke University Press.
- CANNON, J. (1989). Teaching History at University. *The History Teacher*. Vol. 22, n.º 3 (May), pp. 245-275. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/492864>.
- CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- COUDANNES AGUIRRE, M. A. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. *Antítesis*. Vol. 3, n.º 6, jul.-dec., pp. 975-990. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.
- ÉTHIER, M. A.; DEMERS y otros. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 9, pp. 61-74.
- FALLACE, D. T. (2009). Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course. *The History Teacher*. Vol. 42, n.º 2 (Feb.), pp. 205-222. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/40543674>.
- SIMS, A. (1997). Teaching History/Teaching about Teaching History: A Statement of Personal Strategy. *The History Teacher*. Vol. 30, n.º 2 (Feb.), pp. 217-221. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/494576>.
- SPIEGEL, S. G. (2006). La historia de la práctica: nuevas tendencias en la historia tras el giro lingüístico. 2006 (2): 19-50 ISSN: 1137-2227.
- ZAVALA, A. (2000). La didáctica de la historia: entre la teoría de la enseñanza y la metodología de la Historia. En BARROS, C. (ed.): *Historia a debate*. Tomo II. Nuevos paradigmas, Ponte Ulla-Vedra, España, Historia Debate. 1 Instituto de Profesores Artigas, Montevideo.

