

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada.

Pagès, Joam y Santisteban, Antoni.

Cita:

Pagès, Joam y Santisteban, Antoni (2009). *Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/843>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada.

Joan Pagès; Antoni Santsteban¹

En este trabajo presentamos algunos resultados de una investigación cualitativa realizada en el curso 2007-08 por un grupo de trabajo formado por profesorado de didáctica de la historia y de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (integrado en GREDICS, Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) y por profesorado de secundaria de centros de su entorno.

Los objetivos generales de las investigaciones realizadas por GREDICS, dentro del proyecto ARIE², han ido variando un poco desde el curso 2005-06 en que se iniciaron, pero su finalidad última ha sido averiguar qué saben de historia los y las adolescentes catalanes al finalizar la enseñanza secundaria, cómo lo han aprendido y cómo lo utilizan para ubicarse en su mundo y en su futuro. La investigación se ha centrado en el análisis del proceso de experimentación de unas propuestas didácticas y nos ha permitido conocer algunos de los puntos fuertes y de los puntos débiles de la actual enseñanza de la historia. Hemos trabajado fundamentalmente con las producciones escritas del alumnado, con las observaciones y las grabaciones de algunas sesiones de clase y con las opiniones del profesorado. En este trabajo presentaremos brevemente los antecedentes y la evolución del grupo, sus finalidades y analizaremos los resultados de algunas actividades realizadas durante el curso 2007-2008 relacionadas con la multiculturalidad y con la comprensión empática.

1. Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia de GREDICS: orígenes y evolución.

El primer proyecto de GREDICS surge a raíz de la demanda que el profesorado de ciencias sociales, geografía e historia responsable de las aulas de acogida del alumnado inmigrante de centros de nuestro entorno nos hace llegar solicitándonos materiales

¹ También han participado en la redacción de este texto Neus González y Rodrigo Henríquez, ambos miembros de GREDICS y profesores de didáctica de las ciencias sociales de la UAB.

² ARIE es el nombre que recibe un programa de apoyo a proyectos de investigación e innovación en materia educativa no universitaria otorgado por el gobierno de la Generalitat de Catalunya. Los grupos beneficiados han de estar integrados por profesorado universitario –que es quien lidera la investigación– y profesorado del sistema educativo no universitario.

adecuados a la problemática de este tipo de alumnado. Las aulas de acogida atendían al alumnado recién llegado a Cataluña con problemas de comprensión tanto de la lengua – no sólo del catalán, lengua propia de Cataluña y de la enseñanza, sino también del castellano, lengua oficial junto con el catalán- como también de la realidad, de la cultura y de la propia historia de Cataluña.

Este primer proyecto (2005-06/2006-07) tenía como objetivos: a) describir las representaciones que los jóvenes inmigrantes tenían de Cataluña, de su historia y de su cultura y como los habían adquirido, b) analizar los conocimientos históricos aprendidos en su escolarización anterior y los principales problemas (de contenidos y procedimentales) de su aprendizaje, c) desarrollar y experimentar una propuesta curricular para la enseñanza de la historia de Cataluña con alumnado de la inmigración reciente y d) validar un modelo curricular en el que se pretendía articular la comprensión histórica con la construcción de sentido histórico. Se elaboraron y se experimentaron dos unidades didácticas –“La dictadura (1939-1975) y la democracia (1978-2007) en España” y “Los movimientos migratorios: la inmigración en Cataluña a mediados del siglo XX”³.

Los resultados de esta primera investigación –realizada con un grupo reducido de alumnos fuera del contexto habitual de aprendizaje, en el aula de acogida- nos impulsaron a plantear la necesidad de indagar sobre el conjunto de alumnos y alumnas y no sólo con el alumnado inmigrado.

“Una de las conclusiones de este estudio es que la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos interculturales debe considerar, en primer lugar, la utilización de las estructuras narrativas. Los resultados de la primera fase (entrevistas grupales) señalaron la presencia de estas discontinuidades a la hora de situarse en la historia de Cataluña. Una gran mayoría de los alumnos entrevistados no sabían prácticamente nada de España ni de Cataluña antes de llegar y los contenidos que conocían eran cuestiones puntuales: algunos personajes, breves narraciones de episodios “nacionales” y cuestiones del presente argumentadas en su mayoría gracias a los medios de comunicación. Estos elementos se encuentran aislados y poco conectados, por lo que no puedan cobrar significación histórica ni ser explicados con estructuras históricas

³ Estos materiales y los de las otras unidades didácticas que se citan en esta ponencia están redactados en catalán y pueden consultarse –y descargarse- en <http://dewey.uab.cat/recercads/ARIEweb/index.htm>

narrativas, a pesar de que de muchos alumnos dominaban algunos conceptos históricos que los ayudaban a explicar algunos aspectos significativos de su pasado (individual y social) y de su presente. Aunque existían dificultades para narrar hechos y explicar las causas, las que surgían eran explicaciones que privilegiaban la intencionalidad individual. Y en el interior de estas discontinuidades narrativas se incorporan los nuevos contenidos de la historia de Cataluña.

Resultó evidente que la calidad de las explicaciones históricas de los alumnos mejoró luego de la unidad didáctica (fase dos) Aunque limitada en el tiempo (por diversos motivos la implementación didáctica se realizó en tres sesiones de una hora) los debates que se generaron entre los alumnos a la hora de buscar la causa principal, demuestra que los contenidos de historia de Cataluña se pueden volver significativos si se insertan dentro de una trama narrativa que permita acortar el espacio que existe entre la experiencia de la historia y la experiencia histórica” (González, Henríquez, Pagès: 2007, 13).

El segundo proyecto ARIE se realizó durante el curso 2007-2008. Presentaremos a continuación sus principales características y algunos de sus resultados. En la actualidad, 2008-2009, estamos desarrollando un tercer proyecto ARIE – “La enseñanza y el aprendizaje de la historia de Cataluña en contextos interculturales. El desarrollo de competencias de pensamiento histórico en la ESO”- que hemos centrado en profundizar en la manera de facilitar que los jóvenes construyan sus narrativas históricas para favorecer el desarrollo de su conciencia histórica y social. A partir de los resultados obtenidos en los dos cursos anteriores, hemos considerado que hacia falta introducir otros lenguajes (diferentes a los que habitualmente hay en los libros de texto) que faciliten la elaboración de discursos orales y escritos y que permitan con más facilidad elaborar sus narrativas: el cómic y el audiovisual. La finalidad es conseguir que superen las discontinuidades narrativas existentes y que, aprendan del pasado maneras de convivir y de resolver conflictos derivados de la existencia de una pluralidad de culturas, de ideas y de creencias sociales y personales. Estamos trabajando en una unidad didáctica sobre “Las causas del exilio español de la Guerra Civil” a partir de fuentes primarias y pretendemos que el alumnado elabore sus narrativas en torno a las preguntas formuladas utilizando el *movie-maker*. La investigación se centrará tanto en el resultado de la utilización de las fuentes primarias como en la elaboración de sus propias explicaciones y en su plasmación en un producto audiovisual.

2. La investigación sobre la interculturalidad y la comprensión empática

2.1. ¿Por qué una investigación sobre la interculturalidad en la enseñanza de la historia de Cataluña?

La realidad catalana es multicultural por partida doble. Por un lado, Cataluña tiene una lengua y una historia propias que conviven con la lengua castellana y con la historia de España. Por el otro, la procedencia de los y de las inmigrantes es doble: quienes dominan la lengua castellana (procedentes fundamentalmente de América Latina) y quienes no dominan ninguna de las dos lenguas oficiales (inmigrantes de origen europeo, africano y asiático).

La existencia de diversas culturas en nuestra sociedad no es un fenómeno nuevo. Un historiador como Vicens Vives retrató ya en 1954 Cataluña como una tierra de paso, de acogida, mestiza: “Como todos los pueblos de paso, los catalanes son propensos a las negativas intransigentes y a las claudicaciones afectivas, a los odios primarios y a los abrazos cordiales. El ir y venir de gente extraña en nuestro territorio nos ha vuelto a veces incongruentes y paradójicos. Somos fruto de diversas levaduras y, por tanto, una buena rebanada del país pertenece a una biología y a una cultura de mestizaje. No remontándonos más allá de la época carolingia, sabemos que la yema del huevo de nuestro campesinado lo formaron los *homines undecumque tenientes*: los hombres que venían de cualquier parte; de la primera época condal se nos dice que Vic fue poblado *ex diversis locis et gentibus nomines colligentes*: reuniendo hombres de diferentes procedencias y razas. Y desde entonces el movimiento de inmigraciones jamás ha cesado⁴” (Vicens Vives: 1975 ,5ª ed., 23-24). Pero hasta nuestros días no se había tenido en Cataluña y España tanta conciencia de la importancia del fenómeno migratorio.

Pero además de este hecho, cada vez es más frecuente en aquellos países multiculturales cuestionar el enfoque de la historia eurocéntrica y patriota por no ser el más adecuado para dar respuesta a las necesidades de una sociedad democrática y plural. Para Durpaire (2002), por ejemplo, la enseñanza de la historia “es un elemento esencial de la integración ciudadana. Si los franceses procedentes de grupos minoritarios no se encuentran en esta historia escolar, podrían estar tentados de refugiarse en un pasado mítico, adherirse, sin espíritu crítico, a un pasado glorificado y sin fundamento

⁴ La traducción al castellano de este texto y de los textos siguientes cuya versión original no es el castellano es de los autores de la ponencia.

científico”. Y añade “En la práctica, la historia escolar debe abrirse a la diversidad de herencias y a las múltiples aportaciones ofrecidas por todas las generaciones de Franceses. (...) Debe ser el lugar de una “pluralidad concreta””. (Durpaire: 2002, 42). Si bien es verdad que este autor se refiere a las minorías étnicas integradas desde hace años a Francia –los franceses del Caribe o de otras colonias, por ejemplo-, sus argumentos son válidos también para los inmigrantes más recientes y, en particular, para la importante inmigración magrebí. Para este autor tener en cuenta la cultura del alumno es un incentivo pedagógico de primer orden para su aprendizaje, para suscitar sus ganas de aprender y su deseo de éxito.

Por otro lado, dar a conocer estas culturas a los estudiantes de la cultura mayoritaria es, también, una importante vacuna contra los estereotipos y contra el racismo si se hace desde un enfoque igualitario y no de sumisión (Oller/Pagès: 1999).

Para James A. Banks (1989), la educación multicultural es una idea o concepto (todos los estudiantes han de tener las mismas oportunidades de aprender en la escuela), un movimiento de reforma educativa (cambiar las escuelas para que los estudiantes de cualquier clase social, género, raza y grupo cultural puedan tener las mismas oportunidades de aprender) y un proceso cuyo objetivo consiste en alcanzar la igualdad educativa, es decir la libertad y la justicia, para todas las personas. Por ello, la educación multicultural no puede limitarse únicamente a cambios en el currículo, aunque, sin duda, estos cambios son necesarios cuando lo que se pretende es responder a las demandas, a las necesidades y a las aspiraciones de distintos grupos y colectivos sociales, y ofrecer una enseñanza de la historia que supere los prejuicios raciales y culturales derivados del etnocentrismo.

Las ideas de Banks han ido haciendo mella pero, al parecer, su impacto es aún minoritario. En la revisión que realiza Parker (2008) sobre la educación para la ciudadanía democrática, por ejemplo, caracteriza el enfoque cultural del currículo como un currículo en el que las culturas dominantes buscan la continuidad del estatus social de sus miembros, de su visión social y de su propia cosmovisión. Es decir, la cultura mayoritaria sigue imponiéndose a las culturas minoritarias con lo cual no hay interculturalidad posible al menos desde una perspectiva curricular. Tal vez esta fue una de las razones de la organización de un Coloquio internacional sobre la historia propia y la del otro. En este coloquio, coorganizado por la Sociedad Internacional para la Didáctica de la Historia y la Universidad Mohammed V-Souissi y realizado en Rabat en 2004 (ver Hassani Idrissi, coord., 2007) se presentaron más de 25 trabajos de didactas

Europeos, americanos y africanos que hacen un buen retrato de la situación en que se halla la enseñanza de la historia en relación con la interculturalidad en sus respectivos países. En la conferencia de clausura, Lautier y Moniot (2007) expresaron:

“La didáctica de la historia ya ha observado y estudiado bien estas historias nacionales, sus expresiones en los programas y en los manuales, los conflictos que sus confrontaciones levantan de un país a otro, las ambigüedades de las funciones educativas atendidas por la historia, los aspectos lamentables dados muchas veces en la representación de los otros por estas construcciones nacionales. (...)

Hoy, el comercio razonado de identidades en historia es más preciso y más útil que nunca y también más problemático porque hemos entrado en una situación en la que juegan prácticamente en todos los niveles, desde lo local a lo global, las oportunidades para pensar el "nosotros" y "los otros", porque esta ampliación se acompaña de una mezcla de datos entre estos mismos niveles y porque la relación con la historia se ha convertido en menos valientemente gratificante” (Lautier/Moniot, 2007: 416).

En definitiva, teníamos razones más que suficientes, tanto propias como externas, para justificar y avalar la necesidad de una investigación sobre la enseñanza de la historia y la interculturalidad a partir de la historia de Cataluña.

2.2. ¿Qué queríamos saber?, ¿cómo?.

Este proyecto de investigación se realizó durante el curso 2007-2008 y en él participaron un total de 17 personas⁵. La investigación consideró la importancia de insistir en el hecho de que la finalidad de cualquier educación debería ser la interculturalidad porque la sociedad es plural y diversa y, en consecuencia, la educación y la formación deben dar respuestas positivas a este hecho. Por esta razón, la investigación priorizó los siguientes propósitos:

- Identificar y analizar las estrategias y dificultades del alumnado para establecer relaciones temporales,
- Identificar y analizar las estrategias histórico-narrativas que utiliza el alumnado para construir y emitir juicios,

⁵ Investigador principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona: Neus González, M. Paula González, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet y Antoni Santisteban. Docentes de centros educativos de secundaria: Pilar Abad (técnica de educación de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardeñosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Col·legi Mare de Déu del Roser, Sant Vicenç de Castellet), Anna Piqué (asesora LICS en la Delegación Territorial del Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).

- Identificar y analizar cómo el alumnado organiza los elementos del discurso histórico y cómo causaliza un hecho histórico.

Las unidades didácticas confeccionadas y experimentadas fueron:

- *¿Podemos convivir personas de distintas culturas?* (para el alumnado de 1º de enseñanza secundaria obligatoria, 12-13 años)
- *Las migraciones, ¿un fenómeno nuevo?* (para el alumnado de 3º y 4º de enseñanza secundaria obligatoria, 14-16 años)

Cada unidad se experimentó durante 6 sesiones de trabajo de una hora cada una. La primera y la última sesión eran iguales para las dos unidades didácticas ya que se buscó comparar lo que el alumnado sabía al inicio y lo que aprendió al final aunque los contenidos fueran distintos. La primera sesión tenía como objetivo indagar las representaciones y el pensamiento del alumnado en torno a la pregunta siguiente: “¿Es posible la convivencia entre personas de distintas culturas?”. La última pedía al alumnado que narrara qué haría dentro de cincuenta años para aconsejar a una hija que, por razones económicas, había tenido que emigrar de Cataluña hacia África o América Latina: “¿Y tú le qué aconsejarías?”. La secuencia de la segunda unidad, de la que analizaremos algunos de sus resultados, era la siguiente:

- Sesión 2: “¿Realmente somos tan diferentes?”: comparación entre las culturas islámica, judía y cristiana durante la Edad Media en Cataluña
- Sesión 3. “¿Es posible la convivencia?”: análisis de frisos cronológicos, textos y mapas del período de convivencia de las tres culturas en Cataluña (de 711 a 1492)
- Sesión 4. “¿Qué implica la convivencia?”: análisis e interpretación de dos textos: *La Torre de la Muchacha* (en catalán de “La Minyona”), leyenda popular del siglo XI sobre las relaciones amorosas entre una joven cristiana y un musulmán, y *Los tres pergaminos de Ripoll*, novela histórica juvenil escrita por un profesor de historia, Oriol Verges (1998) sobre las relaciones que se establecen entre judíos, cristianos y musulmanes a partir del robo de unos pergaminos de un monasterio cristiano.
- Sesión 5. “¿Coexistimos, convivimos o nos convenimos?”: análisis y valoración del contenido de dos textos: uno histórico adaptado (CATLOS, B. (2001): “Cristians, musulmans i jueus a la Corona d’Aragó. Un cas de conveniència”. L’Avenç nº 263, 8-15) y un

fragmento de una novela histórica (CAROLINE Roe (1999) *Remeis i traïcions. Cròniques d'Isaac el cec*. Barcelona: Edicions 62-Emecé eds.) en la que se relata la colaboración entre cristianos, judíos y musulmanes ante una situación conflictiva.

La experimentación se realizó durante los meses de abril y mayo de 2008. Esta secuencia didáctica se experimentó en tres centros de enseñanza secundaria –uno religioso concertado y dos públicos- de dos ciudades del entorno de la Universidad, con alumnado de 1º curso (12-13 años). El centro concertado está ubicado en una pequeña ciudad industrial pero con poca inmigración mientras que los dos centros públicos lo están en una ciudad mediana cuyo gran crecimiento se inició a partir de la década de los años 50 del siglo pasado con una inmigración procedente del resto de España y que en la actualidad acoge un importante número de inmigrantes de origen no europeo. Participaron 71 alumnos y alumnas -27 del centro concertado y 23 y 21 respectivamente de los dos centros públicos- de los cuales un 20% eran inmigrantes.

El contexto de la investigación fue la propia aula. Es decir, se ha seguido en directo el desarrollo de las clases ordinarias del profesorado, se han realizado observaciones y se han analizado e interpretado las producciones elaboradas en las mismas. Es una investigación contextual e interpretativa y esto supone que:

- las dinámicas que se producen en las aulas son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, al igual que los resultados que también pueden ser transferibles a contextos próximos,
- el profesorado –que es miembro del grupo de investigación- actúa con total normalidad, sin pensar en ningún momento que está en una situación excepcional. El profesorado participa en una investigación que observa, analiza e interpreta la práctica tal como es por lo que se reduce enormemente la presión por la calidad de los resultados,
- la práctica ofrece resultados imprevisibles pero de una gran riqueza. Es difícil prever lo que va a suceder en clase tanto en relación con las respuestas que ofrece el alumnado a las actividades propuestas como en relación con la propia dinámica de clase. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado que sucediera ni siquiera cuando se realiza una investigación. El funcionamiento y la vida de una clase no reproducen los pasos lógicos de una investigación.

En este trabajo nos centraremos fundamentalmente en las representaciones y los conocimientos previos a través de la descripción y la interpretación de (a) las

representaciones y los conocimientos que el alumnado de 1º de enseñanza secundaria obligatoria (12-13 años) tiene de la inmigración y de la convivencia intercultural, (b) los conocimientos históricos que tiene del fenómeno en especial de los relacionados con la ubicación temporal, la cronología y la periodización. También analizaremos, si bien más superficialmente, las respuestas a una de las actividades de la sesión 5. “¿Coexistimos, convivimos o nos convenimos?”.

3. ¿Qué resultados hemos obtenido?

3.1. ¿Qué representaciones tiene el alumnado del primer curso de secundaria obligatoria sobre la inmigración y sobre su pasado en Cataluña?

La primera sesión tenía como finalidad indagar las representaciones de este alumnado sobre el fenómeno migratorio. Estaba formada por tres actividades. La primera era un cuestionario con tres preguntas de respuestas múltiples sobre la situación actual de las migraciones en Cataluña. La segunda contenía cuatro preguntas abiertas en las que se les pedía su opinión sobre problemas derivados del fenómeno migratorio, sobre su conocimiento de situaciones anteriores y su definición sobre las migraciones. Y, finalmente, la última era una actividad de naturaleza histórica protagonizada por judíos y musulmanes en el año 1086 en la que se pedía al alumnado ponerse en la piel de los protagonistas de la situación planteada. Veamos los resultados de algunos ejercicios de cada una de las tres actividades:

a) ¿Por qué crees que hay personas que rechazan a personas de otras culturas personas?

Centro	CON	P 1	P 2	Total	%
a) Porqué piensan que les quitan el trabajo y hacen que los sueldos sean más bajos	6	4	5	15	21
b) Porqué piensan que son personas conflictivas y causan problemas de convivencia.	5	4	5	14	20
c) Porqué piensan que hacen que se reduzcan los servicios (sanitarios, educativos...) y las oportunidades de ayudas.	8	0	0	8	11
d) Porqué piensan que son personas inferiores o con menos derechos.	8	3	9	20	28
e) No han contestado	0	2	0	2	3
f) otras opciones (dos respuestas: c y d, b y d, a y c, a y d)	0	10	2	2	17

b, a, c y d, b y c)					
Total alumnas por centro	27	23	21	71	100

b) ¿Por qué muchas personas de otras culturas deciden venir a Cataluña?

Centro	CON	P 1	P 2	Total	%
) Porqué Cataluña forma parte de la Unión Europea, y es un territorio de estabilidad política y económica.	0	1	0	1	1
) Porqué en Cataluña hay oportunidades de trabajo para los adultos y estudios para sus hijos e hijas.	15	7	13	35	49
) Porqué Cataluña es un territorio con una estructura política, económica y social que garantiza unos derechos básicos a todo el mundo. (sanidad, educación, libertad...)	10	7	7	24	35
) Porqué en Cataluña hay familiares y amigos que les recomiendan venir.	1	0	0	1	1
) No han contestado	0	2	0	2	3
) otras opciones: b y c, b y d, a y c	0	6	1	7	10
) Porqué el gobierno se lo paga todo	1	0	0	1	1
Total alumnos por centro	27	23	21	71	100

c) ¿Por qué muchas personas de otras culturas deciden quedarse en Cataluña?

Centro	CON	P 1	P 2	Total	%
) Porqué en Cataluña viven personas de origen diferente que a pesar de los problemas acaban integrándose.	0	3	0	3	4
) Porqué en Cataluña hay más oportunidades que en los lugares de origen que les permiten vivir mejor (educación, trabajo, salud, cultura, libertad,...).	22	13	19	54	76
) Porqué en Cataluña han hecho raíces y parte de su familia ya se siente catalana i se quiere quedar.	1	2	1	4	6
) Porqué en Cataluña pueden expresar libremente lo que sienten y lo que son siempre que lo hagan con el respeto necesario hacia las otras personas.	3	1	1	5	7
) No han contestado	0	2	0	2	3

b) Otras opciones: a y b y b y c	0	2	0	2	3
b) Porqué viven como reyes	1	0	0	1	1
Total alumnos por centro	27	23	21	71	100

Como puede verse prácticamente todos los alumnos y alumnas de estos centros poseen unas representaciones sobre las causas del racismo y de la inmigración a Cataluña. La gran mayoría ha contestado eligiendo una de las cuatro opciones. El porcentaje de alumnos que no han contestado es muy bajo (3%) y el de los que han elegido dos opciones va desde el 17% en la pregunta a) al 3% en la c). En el primer caso –pregunta a)- las creencias de este alumnado se corresponde con bastante exactitud a los argumentos que esgrimen quienes están en contra de la inmigración, tienen ideas estereotipadas del otro y, en definitiva, manifiestan actitudes racistas. Las respuestas a la pregunta b) se corresponden también con bastante exactitud a las causas reales de la inmigración en particular la opción b) a la que contestaron más del 50% de alumnos si se incluyen los que han elegido dos opciones. Y, finalmente, también se corresponden a las interpretaciones sociales las respuestas a la pregunta c) y en especial la respuesta b) elegida por más del 75% del alumnado. En el primer caso, parece que el conocimiento cotidiano es determinante para conocer las claves de la xenofobia y el racismo mientras que en las respuestas sobre de las migraciones tal vez haya pesado más el conocimiento disciplinar aprendido en quinto o en sexto de primaria. A la vista de los resultados puede decirse que el punto de partida para iniciar la innovación, y la investigación que la acompaña, era bueno.

La segunda actividad tenía, también, tres preguntas. En este caso, sin embargo, eran preguntas abiertas. La primera consistía en pedirles qué tres situaciones relacionados con la convivencia intercultural les preocupan y qué tres situaciones les gustan. La segunda les pedía que se pusiesen en el lugar del presidente del gobierno y señalasen tres decisiones que tomarían para facilitar la convivencia intercultural. Y, finalmente, la última les preguntaba sobre situaciones anteriores –“¿Crees que la convivencia intercultural es un fenómeno nuevo en Cataluña? ¿Por qué?”. Veamos los resultados de esta última pregunta:

Respuesta / Centro	Conocer	Púb 1	Púb 2	Total	%
SI	7	3	2	12	17
NO	20	17	16	53	74,6
No contesta	0	3	3	6	8,4
Total alumnos por centro	27	23	21	71	100

Casi el 75% del alumnado manifestó que el fenómeno migratorio no es un fenómeno nuevo en Cataluña. Sin embargo, las respuestas, tanto de los que opinan que el fenómeno es nuevo como de los que creen que no lo es, no van acompañadas de causas o las que utilizan son poco consistentes. Sólo tres de las respuestas del si aportan información relevante. Dos contrastan la situación anterior –conformismo- con la actual -buscan mejorar sus oportunidades de vida. Otra señala que la causa de las migraciones tiene relación con las necesidades económicas de los inmigrantes.

Centro	Nombre	
Conc.	2NaAk	Sí. Porqué ante la gente, se conformaba con lo que tenía y con su país de origen, pero ahora la gente busca más oportunidades de trabajo, de estudios y una mejora tan económica como social.
Púb. 1	2JuJu	Si. Porqué tiempo atrás cada uno vivía en el lugar de donde provenía, aún que sus condiciones fuesen malas, pero ahora la gente se ha dado cuenta y la gente viene aquí, a Cataluña.
Púb. 1	2JuTz	Si, porqué las personas de fuera cada vez necesitan más recursos, más trabajo, es por esto que las personas migran a Europa, en este caso a Cataluña.

Las causas aportadas por los que han considerado que el fenómeno no es nuevo van desde las razones políticas (guerras, matanzas, torturas) –sólo una respuesta- a causas de tipo personal y, sobretodo, económico que, en unas respuestas, ubican en el país de origen, en otras en el de destino –en Cataluña, en nuestro caso- y en algunos casos, los menos, en ambos.

Centro	Nombre	
Conc.	2IrBo	No, ya hace tiempo que en el mundo pasa esto. En algunos países estan en guerras; matan, torturan... Vienen hacia aquí para facilitar su convivencia.
Conc.	2AlJa	No, creo que no, ya que hace mucho tiempo venían inmigrantes a

Conc.	2AILi	Cataluña porqué suss condiciones eran mejores que en su país. No, ha sido de siempre. Porqué cada vez saben que inmigrar a otro país es la mejor decisión, porqué se encuentran en un momento crítico y necesitan ayuda.
Púb. 1	2LaDi	No. Creo que siempre ha habido mucha gente de otros países pero que ahora hay mucha más gente porqué en Cataluña también ha crecido su nivel de vida. Y para ellos aquí todo es más fácil.
Púb. 1	2SoGo	No, ha ido evolucionando y ahora hay muchos más que antes. A causa de que en sus países también han ido empeorando las cosas.
Púb. 1	2LaPe	No, pero ha ido evolucionando, aumentando, hay más personas que antes. A causa de que sus países tienen menos recursos.
Púb. 2	2CrisNa	No, porqué años atrás ya había gente que tenía que inmigrar por cuestiones personales o para gozar de una mejor vida, trabajo, etc... Hace años que utilizamos la inmigració.

En una respuesta se cita explícitamente el hecho de que Cataluña ha sido tradicionalmente tierra de paso.

Centro	Nombre	
Púb. 2	2MaMe	No, porqué anteriormente ya hubo convivencia con otras culturas ya que Catalunya servía de paso a otras culturas, además a Catalunya también conviven y convivían culturas de su mismo país.

¿Desde cuándo se dio en Cataluña un fenómeno migratorio que hizo posible la convivencia entre personas de distintas culturas? Las respuestas en relación con la ubicación temporal del fenómeno son heterogéneas y demuestran que algunos alumnos o alumnas han retenido información relevante de determinados períodos de la historia de Cataluña, y otros, en cambio, recurren a conocimientos más próximos a su cotidianidad o a su historia familiar. Las respuestas más frecuentes utilizan conceptos temporales cotidianos pero poco históricos como “antes”, “hace años” o “hace muchos años”, “siempre”, “hace mucho tiempo”, “desde hace muchos siglos”, “antiguamente”, etc. Otras respuestas se relacionan con la historia familiar como el hecho de tener abuelos inmigrantes o referirse al tiempo en que “los padres eran pequeños”.

Otras respuestas incluyen períodos o etapas del pasado pero sin precisar sus límites cronológicos (Imperio Romano, muerte de Franco,...) y finalmente otras respuestas –las más abundantes- hablan de un período, que no ubican cronológicamente, en el que convivieron cristianos, judíos y musulmanes como referentes temporales. También alguna respuesta cita a los bárbaros. Estos son algunos ejemplos:

Centro	Nombre	
Conc.	2AiMa	No, porqué desde el imperio romano ya se han ido incorporando nuevas

Conc.	2DaVi	culturas que han pasado por la Península, como los musulmanes, etc... No, porque antes incluso del Imperio Romano ya había muchas culturas y esto ha seguido igual todos los siglos.
Conc.	2AdMu	No, ha pasado durante miles de años como los musulmanes en España (Al-Andalus), los judíos cuando vinieron aquí, los bárbaros (nórdicos)...
Conc.	2NuMa	No, porque desde hace muchos años los catalanes hemos vivido con personas de otras culturas como judíos, musulmanes, etc...
Púb. 1	2EsGu	No, porque desde la época de los romanos han vivido otras culturas juntas
Púb. 1	2MoGo	No, porque desde la muerte de Franco en Cataluña y en el resto de España han llegado un montón de inmigrantes, negros, marroquines, franceses, colombianos, venezolanos, polacos... etc.
Púb. 1	2ViCo	No, porque nuestros abuelos inmigraron a Cataluña
Púb. 1	2SaDi	No, porque esto ya pasa desde hace tiempo, desde que nuestros padres eran pequeños y de mucho antes incluso.
Púb. 2	2DaLo	No, porque antes, en la antigüedad también convivían gente de culturas diferentes.
Púb. 2	2DiRo	No, porque ya hace muchos años también había musulmanes y judíos en Cataluña (gente procedente de otras culturas).
Púb. 2	2AlJa	No, porque en Cataluña, desde hace muchísimos años ya convivían cristianos, judíos, musulmanes, etc...

Todas estas respuestas coinciden con alumnos o alumnas que han dicho que el fenómeno no es nuevo. Sólo una respuesta de quienes creen que el fenómeno es nuevo tiene referentes cronológicos concretos –es la única del conjunto de respuestas:

Centro	Nombre	
Conc.	2ArSa	Este fenómeno es nuevo ya que hace unos años (30-40) no había gente de otras culturas, color de piel ni diferente forma de vivir. Hace un par de años se han empezado a incorporar y va hacia delante.

La tercera actividad de esta sesión era una actividad de simulación, de comprensión empática, en la que el alumnado debía escribir una carta en respuesta de una demanda de auxilio de una persona de religión judía residente en la Córdoba musulmana de 1086 a un familiar, también judío, residente en la cristiana Gerona. La consigna que se les dio fue la siguiente:

A continuación, tienes la carta que Samuel, un judío que vivía en Córdoba el año 1086, le envió a su primo Yehuda que vivía en Girona. Léela atentamente. ¿Qué harías tú si fueras Samuel? ¿Qué decisión tomarías? ¿Por qué?

“Samuel Halevi nació el año 1040 en Córdoba. Toda su familia había nacido en esta ciudad desde tiempos inmemoriales. Durante siglos, habían convivido con los musulmanes sin problemas, habían podido conservar sus propios ritos y tradiciones, habían prosperado económicamente y en algunos casos habían llegado a ser médicos de reconocido prestigio –como Hasday ibn

Shaprut, médico personal y ministro del califa Abd ar-Rahman III- o a ocupar posiciones importantes en la administración califal. Con las invasiones de los almohades –fanáticos que querían purificar el Islam-, la caída del Califato de Córdoba y la aparición de los reinos taifas, los judíos empezaron a sufrir numerosas matanzas y se exiliaron hacia la zona de dominación cristiana. Aquella primavera Samuel y su familia se plantean la necesidad de emigrar.”

Contestaron a la pregunta 68 alumnos y alumnas de 71. Todas, excepto la de dos alumnos o alumnas, optaron por dejar Córdoba y trasladarse a Gerona. Las respuestas, sin embargo, nos indican que la gran mayoría del alumnado ha tenido dificultades para contextualizar la situación a la que debía dar respuesta. La mayoría de respuestas son muy ingenuas y no contienen elementos históricos –causas, argumentos- que avalen las decisiones tomadas. En otro lugar (González, N./Henríquez/Pagès/Santisteban, 2009) hemos analizado las respuestas al conjunto de actividades relacionadas con la empatía histórica que se proponían en esta unidad didáctica a partir de una conceptualización propia inspirada en el trabajo de Ashby y Lee (1987) y hemos agrupado las respuestas en tres niveles: *empatía histórica presentista* (respuestas que no utilizan referencias históricas o que, cuando las hay, se hacen desde una perspectiva actual), *empatía histórica experiencial* (respuestas que utilizan la experiencia personal como criterio para comprender el pasado, no diferenciando entre las experiencias pasadas y las propias) y *empatía histórica simple* (explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto histórico diferente del presente por lo que se usan referencias contextuales que ayudan a establecer comparaciones entre el presente y el pasado). Estos son algunos ejemplos de respuestas de cada uno de los tres niveles:

a) empatía histórica presentista:

Centro	Nombre	
Conc.	2ErGa	Para proteger a mi familia y vivir mejor me integraré más a su cultura y si pudiese cambiarme de religión para ser como ellos porque si voy allá es para ser como ellos y tener los mismos derechos.
Conc.	2OrGo	Creo que em Gerona la joyería me saldría mejor porque la gente tiene más dinero. Todos viviremos mejor y en compañía de toda la familia. Me dijiste, si no recuerdo mal, que tu piso es bastante grande y podremos vivir todos juntos.
Púb. 1	2LaDi	Por una parte me iría a Gerona porque tendría una vida mucho mejor, los hijos podrían ir a la escuela, trabajar en lo que quisiera [ya que] en Gerona no hay tantas cosas malas de política ni de vida. Por otra parte, (...) <i>ha de saber que</i>

		<i>tendrá que adaptarse</i> ⁶ a gente nueva, totalmente diferente a nosotros y respetar sus formas de vida.
Púb. 1	2MoGo	Vendería la casa y me iría a Gerona porque seguro que empezaré una nueva vida. Me irá mucho mejor.
Púb. 2	2RaCa	Al final me voy a ir (...) porqué aquí corro peligro así que prefiero irme que arriesgarme a la muerte, con la joyería estoy pensando en vendermela y sacr unos dineros y con estos montar una joyería en Gerona.
Púb. 2	2PaNe	Tenemos ganas de cambiar de aires e instalarnos con vosotros con la joyería y empezar de nuevo, rehacernos y comprarnos una casa en Gerona.

b) Ejemplos de empatía histórica experiencial

Centro	Nombre	
Conc.	2MeJu	(...) no inmigramos porqué queremos sino porqué nos sentimos presionados sino fuera por eso nos quedaríamos aquí ya que aquí lo tenemos todo.
Con.	2AiMa	Mi decisión es pasar un tiempo con vosotros. (...) Las condiciones de vida aquí son cada vez peor y nuestros hijos pronto no tendrán oportunidad ni de trabajo ni de estudio. La meva decisió és passar un temps amb vosaltres, la meva família i jo marxarem el més vinent. Nuestra empresa está en crisis así que hemos decidido vender el taller (...)
Púb. 2	2MiGa	He aclarado mejor mis ideas y he comprado los pasajes precisamente de hoy en un mes. Por tardar el próximo 27 de Tamuz estaremos con toda tu familia que consideramos también la nuestra. Espero realizar una vida mejor allá. Pensamos venir a visitar a los amigos que dejamos por lo menos una vez al año
Púb. 2	2SeMo	Al final nos hemos puesto de acuerdo en ir a Gerona. Iremos todos, pero primero tendremos que vender la casa y la joyería para poder pagar el viaje. (...) vendremos dentro de poco porque vendrán los almorávides y arrasarán con todo. ??

c) Empatía histórica simple

Centro	Nombre	
Conc.	2AdMu	He decidido irme de Córdoba porque en este año los almohades han matado a casi toda mi familia, si no me voy ahora me matarán.
Conc.	2RoCa	(...) aquí a Córdoba, las cosas se estan complicando demasiado massa, además, hay muchos muertos.Los almohades han decidido quedarse, este hecho es el que nos estáobligando a irnos (...)
Púb. 2	2AIJa	Mi familia y yo nos hemos planteado marchar debido a que los almóravides y los almohades no nos dejan en paz a pesar de que desde tiempos inmemoriales nuestra familia ha vivido aquí (...)

⁶ La cursiva es nuestra y nos permite señalar que el autor o la autora del texto abandona su papel de protagonista en primera persona por otro papel mucho más global.

Como puede observarse la mayoría de respuestas no hacen referencia al contexto histórico ni tienen en cuenta la información que les suministra el texto. Se construyen desde el presente y probablemente podrían haber sido las mismas si la situación se hubiese planteado en otro momento histórico. Esta situación fue cambiando lentamente a lo largo de la unidad didáctica a partir de actividades como las realizadas en las sesiones siguientes.

3.2. Algunos resultados

Vamos a analizar, como ejemplo, los resultados de algunas de las actividades realizadas en la sesión 5, “¿Coexistimos, convivimos o nos convenimos?”. El primer ejercicio de la quinta sesión consistía en leer un texto historiográfico y a partir de él definir los conceptos de coexistencia, convivencia y conveniencia y comparar la situación descrita con la actualidad. En el segundo, se les presentaba una historia sucedida en Gerona en el siglo XIV en la que se ponía de relieve la tensa relación entre cristianos y judíos y entre estos y los moriscos y también se les solicitaba su comparación con la actualidad. El texto de Catlos contenía ideas como las siguientes:

“Durante el período inicial de la conquista, en el siglo XII, a los musulmanes que se rendían se les permitía marchar con todos sus bienes o vivir bajo el dominio cristiano con seguridad y libertad. La mayoría de la población se quedaba como súbdito del rey cristiano. Por ésto, en este período de expansión cristiana las minorías (musulmanes, judíos) se incorporaron al sistema económico, social y administrativo. Fue un período de equilibrio relativo entre los tres grupos culturales. (...) Las relaciones relativamente pacíficas entre los diferentes grupos religiosos de la Corona de Aragón de los siglos XIII y principios del XIV fueron el resultado de un cierto equilibrio social –musulmanes, cristianos y judíos eran grupos diferentes, pero participaban hasta cierto punto en la misma sociedad. Los miembros de las minorías no se distinguían a simple vista de los cristianos. La relación entre cristianos, musulmanes y judíos (...) estaba basada sobretudo en la percepción de utilidad de unos grupos hacia los otros. No era nada más, ni nada menos, que un caso de conveniencia.(...) A partir de la segunda mitad del siglo XIV, se inició un período de trastornos que modificó las relaciones entre mayorías y minorías (...) e hizo que el siglo XV se caracterizara por la persecución, las conversiones forzosas y el exilio”.

Adaptación de CATLOS, B. (2001): “Cristians, musulmans i jueus a la Corona d’Aragó. Un cas de conveniència”. *L’Avenç* nº 263, 8-15)

La mayoría de respuestas⁷ a la definición de los tres conceptos no utilizan el texto anterior como referente. Tampoco se hacen referencias a la actualidad, con alguna excepción. Son definiciones de “diccionario”, no contextualizadas. Estos son tres de los ejemplos más frecuentes de cada definición:

La coexistencia es

Centro	Nombre	
Conc.	NaAk	el hecho de existir conjuntamente con otras personas, aniales, pero ni tienen apenas relación.
Púb. 1	EsGu	vivir dos personas sin que se relacionen
Púb.2	SaMa	que una persona viva al mismo tiempo que otra, pero sin relacionarse

La convivencia es

Centro	Nombre	
Conc.	JeJi	personas con diferentes estilos de vida que se relacionan unos con otros, que tienen contacto
Púb. 1	SoGo	saber o intentar vivir con otra gente
Púb. 2	MaPa	gente que vive en un mismo lugar y que se relacionan entre ellos

La conveniencia es

Centro	Nombre	
Conc.	IsPa	cuando un conjunto de personas convien juntas pero sólo tienen amistad cuando necesitan alguna cosa
Púb. 1	JuTz	convivir por interés
Púb. 2	SaMa	cuando una cosa te conviene, es oportuna y nos va bien, como cuando un inmigrante se casa con una del país por el tema de los papeles.

La razón puede tener relación con el hecho que ninguna de las preguntas formuladas hacía referencia al texto ni a los momentos de convivencia, coexistencia o conveniencia que aparecen en él. Simplemente se les pedía: “¿Qué es para tí la...?”. En consecuencia las definiciones no consideran para nada el contenido del texto ni la evolución de las relaciones interculturales en este período de la historia de Cataluña y de la Corona de Aragón. Pero tampoco consideran, al menos de manera explícita, a la actualidad. Por esta razón las consideramos como definiciones de diccionario aunque en su realización no se consultó ninguno.

Tampoco se hace ninguna mención al texto en las respuestas de las dos preguntas siguientes –“Actualmente, en tu localidad o barrio, ¿qué piensas que se produce: coexistencia, convivencia o conveniencia” y “En tu opinión, ¿cuál de estas tres

⁷ El número de respuestas de alumnos del centro Púb. 1 descendió a casi el 50%.

situaciones es la mejor?, ¿por qué?”. Las respuestas reflejan la heterogeneidad de percepciones y también una cierta capacidad diplomática por parte del alumnado. Mayoritariamente se inclinan por considerar la convivencia como la mejor manera de relacionarse.

Las respuestas al segundo ejercicio de esta sesión son diferentes. Probablemente la explicación hay que encontrarla en la naturaleza del texto, un cuento popular adaptado por una escritora actual en la que los protagonistas son personas de carne y hueso. Por ejemplo:

“- Es un judío! Gritó una voz, y otra piedra silvó cerca de la oreja de Isaac. Matemóslo! Descargaron una lluvia de piedras en su dirección. Algunas le tocaron en la espalda y una en el brazo. Agachó la cabeza y empezó a correr.
 -Poneos aquí, señor! Dijo una voz y lo empeñó dentro de un portal.
 - ¿A quien debo mi pobre vida? Preguntó.
 -Me llamó Yusuf, señor.
 -¿Eres morisco?- dijo Isaac.
 -De Valencia, señor- dijo Yusuf
 - ¿Y qué hace un chico morisco que se llama Yusuf ayudando a un judío en medio de una revuelta en una verbena de una fetsividad cristiana? Estás aquí corriendo el mismo peligro que yo”.

CAROLINE Roe (1999) *Remeis i traïcions. Cròniques d’Isaac el cec*. Barcelona: Edicions 62-Emecé eds

Las preguntas se dirigían directamente al contenido del texto –¿cuál es el problema?, ¿qué imagen tenían los judíos de los moriscos?, ¿qué imagen tenían los cristianos de los judíos?, etc.- y hacían referencia a situaciones narradas, no a definiciones como en el caso anterior. Las respuestas ya no eran de diccionario aunque tampoco iban más allá del contenido del texto ni ahondan en el contexto histórico del propio texto o del texto anterior. Parece que el alumnado acude más a su experiencia cotidiana y a lo que ha oído que a la comprensión del contexto en el que sucede el relato histórico que debía analizar:

¿Cómo veían los judíos a los moriscos?

Centro	Nombre	
Conc.	IsPa	son ladrones. Por su aspecto físico, su forma, como iban vestidos y otras cosas
Púb. 2	SaMa	no los veían bien porque pensaban que los matarían, robarían, que eran pobres, que no se fían de ellos, como ha pasado en la historia.

¿Cómo veían los cristianos a los judíos?

Conc.	JeJi	como gente que ha quitado el trabajo a los cristianos, porque se conforman con menos
-------	------	--

Púb.1	MaPa	tienen una mala imagen porque como al encuadernador cristiano le ha quitado el trabajo un judío no les cane bien y por esto le tiraban piedras.
-------	------	---

4. Algunas reflexiones finales y algunas sugerencias para seguir investigando

El análisis y la interpretación de las respuestas a las actividades realizadas en las seis sesiones nos ofrecen una rica y variada gama de matices que permiten comprender la existencia de distintos ritmos de aprendizaje y una cierta evolución entre el punto de partida, las representaciones iniciales, y la actividad final, la simulación de una situación de futuro. También nos informan de las dificultades de pensar históricamente y de desarrollar competencias como la comprensión empática. Tal vez hemos de convenir con Barton (2008: 241) que “los estudiantes tienden a simplificar el contenido histórico que encuentran, y esto evita que reconozcan completamente la complejidad de las experiencias y de las perspectivas históricas”. Y que, “aunque reconocen, en mayor o menor grado, que la gente piensa, actúa y vive de manera diferente en el pasado que en la actualidad, los estudiantes tienen una comprensión limitada de las razones de estas diferencias” (243) si bien, a veces, “aprovechan su familiaridad con distintos puntos de vista del presente para dar sentido a diferentes perspectivas de la gente en el pasado” (245,) como parece que ha ocurrido con mayor frecuencia de la deseada en esta unidad didáctica.

Sin embargo, las primeras valoraciones globales del profesorado y de los integrantes del grupo de investigación fueron altamente positivas ya que la predisposición y la motivación del alumnado fueron muy altas así como también su participación. Las primeras impresiones fueron que los materiales se habían adecuado bastante bien al tiempo disponible y a la tipología del alumnado, además, de responder a los objetivos de la investigación y del aprendizaje fijados previamente. Sin embargo, había que revisarlos críticamente y ajustarlos a las respuestas.

Este tipo de investigaciones nos ofrecen unos resultados que nos permiten ir más allá de los currículos o de los manuales escolares y penetrar en la complejidad y riqueza de la vida en un aula en la que se enseña y se aprende historia. En los resultados generales – los que utilizamos aquí y los que no utilizamos- observamos progresos importantes en el aprendizaje, si bien más lentos de lo que quisiéramos. Por ello, los integrantes del grupo AIRE y de GREDICS creemos que con acciones más explícitas y sostenidas que pusieran al alumnado antes problemas o dilemas históricos el desarrollo de la empatía histórica y de la capacidad de pensar históricamente alcanzaría metas más elevadas y

permitiría hacer posible lo que proponen Levstik y Barton (2001: 135) en el texto con el que concluimos nuestra ponencia:

“Ser capaz de tomar la perspectiva de las personas en el pasado es un requisito para la comprensión histórica significativa. Para entender por qué las personas actuaron como lo hicieron, es necesario estar familiarizado con el contexto cultural que forma sus pensamientos. Sin examinar las ideas, actitudes, valores y creencias de las personas en la historia, sus acciones tienen no significado”. Ni presente, ni pasado ni futuro. Dar la vuelta a la situación es el principal reto de la enseñanza de la historia y de la investigación en la que ésta debería apoyarse.

Bibliografía

ASHBY, R. y LEE, P. (1987). "Children's concepts of empathy and understanding in history". En: PORTAL, Ch. (ed.). *The history curriculum for teachers*, Londres, Falmer Press.

BANKS, J. A./McGEE BANKS, C. A. (1989): *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston. Allyn and Bacon.

BARTON, Keith C. (2008): “Research on students’ ideas about history”. En LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Education*. New York, Routledge, 239-257

DURPAIRE, François (2002): *Enseignement de l’histoire et diversité culturelle*. « Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois ». Paris, Hachette Éducation.

GONZÁLEZ, N./HENRÍQUEZ, R. PAGÈS, J. (2007): “El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en alumnos inmigrantes a través de la historia de Cataluña”. Ponencia presentada en el Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l’histoire «*Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l’histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*». IUFM de Valenciennes, 12 & 13 novembre 2007.

GONZÁLEZ, N./HENRÍQUEZ/PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A. (2009): “El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la edad media”. In 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, 283-290

HASSANI IDRISSE, Mostafa (coord.) : « Rencontre de l’histoire et rencontre de l’autre. L’enseignement de l’histoire comme dialogue interculturel ». *Horizons universitaires*, Revue Scientifique de l’Université Mohamed V-Souissi, numéro spécial. Vol. 3, numéro 4.

LAUTIER, Nicole/MONJOT, Henri (2007) : « Penser « nous », penser « les autres » ». In HASSANI IDRISSE, Mostafa (coord.) : « Rencontre de l’histoire et rencontre de l’autre. L’enseignement de l’histoire comme dialogue interculturel ». *Horizons universitaires*, Revue Scientifique de l’Université Mohamed V-Souissi, numéro spécial. Vol. 3, numéro 4, p. 415-425

LEVSTIK, L.S. y BARTON, K.C. (2001). *Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Second Edition. LEA.

OLLER, Montserrat /PAGÈS, Joan (1999): “La historia de los otros.” *Historiar* n° 3, 172-187

PARKER, Walter C. (2008): “Knowing and doing in democratic citizenship education”.

LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (Eds.):*Handbook of Research in Social Education*. New York, Routledge, 65-80

VICENS VIVES, J. (1975): *Notícia de Catalunya*. Barcelona, Destino