

Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica*

*Ivo Mattozzi***

Resumen. ¿Como la enseñanza de la historia puede hacer efectiva su potencial? Esta es la pregunta central de mi informe. El tema será desarrollado proponiendo una visión de la epistemología y de la metodología de la historia gracias al que la enseñanza de la historia puede ser más eficaz en promover el interés de los estudiantes y la mejor formación de sus habilidades y conocimientos históricos. Por lo tanto, se afirma que el aprendizaje histórico sí realiza pela construcción, inferencia, prueba y causalidad. En este sentido, se habla de la historia como interpretación, representación, texto y enseñanza.

Palabras-clave: Epistemología histórica; Metodología histórica; Transposición; Historia general; Mediación didáctica.

Epistemology and methodology of history for didactics

Abstract. How may the possibilities of History teaching be enhanced? It is the main question to be debated. The theme will develop by providing an epistemology and a methodology of History by which the teaching of History may be more efficient to promote students' interests and for the best formation of their capacities and historical knowledge. History learning occurs through the construction, inferences, evidences and causalities, while History may be deemed to be interpretation, representation, text and teaching.

Keywords: Historical epistemology; Historical methodology; Transposition; General History; Didactic mediation.

* Fecha de recepción del artículo: 07/01/2015. Fecha de aprobación: 09/02/2015. Traducción del italiano de Alejandra Armendáriz.

** Università di Bologna, Italia. Presidente del Clio 92 - Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia. E-mail: imattozzi@unibz.it. ivomattozzi@clio92.it.

Uma epistemologia e uma metodologia da História para a Didática

Resumo. Como o aprendizado histórico pode efetivar seu potencial? Esta é a questão central do meu texto. O tema será desenvolvido propondo uma visão da epistemologia e da metodologia da história que permita um ensino de história mais pertinente na promoção dos interesses dos alunos e uma melhor formação no que diz respeito aos conhecimentos históricos. Diante disso, afirma-se que o aprendizado histórico se realiza pela construção, considerando inferências, evidências, causalidade. Neste sentido, fala-se da história como interpretação, representação, texto e ensino.

Palavras-chave: Epistemologia da história; Metodologia da História; Transposição; História geral; Mediação didática.

1 ¿Cómo pensar la historia?

El punto de partida para enseñar correctamente es pensar la historia de forma que pueda inspirar buenas prácticas didácticas. El primer paso consiste en liberarse de seis conceptos erróneos recibidos a lo largo de los estudios, ya que estos obstaculizan la correcta construcción del aprendizaje histórico.

1.1 Res gestae e historia rerum gestarum

El primer concepto erróneo es aquel que diferencia *res gestae* (los hechos, las acciones realizadas), entendido como datos y como objeto, de *historia rerum gestarum*, considerada como la representación y la interpretación de los mismos. Esta distinción lleva a pensar que existe un pasado real que puede ser concebido, pensado y conocido sin la operación de representación. Simplemente es necesario admitir que la historia es la disciplina que produce representaciones de hechos, aspectos y procesos del pasado sin tener un referente a observar. El referente es cognoscible sólo en la medida en que haya dejado restos y en la que alguna mente lo haya tenido en cuenta con el fin de producir información organizada como conocimiento del pasado. No existen

hechos históricos que no hayan sido reconstruidos con operaciones cognitivas e interpretativas que tienen como límite el vínculo del respeto de los datos que pueden ser producidos a partir de las fuentes.

Por ello, no hay ninguna razón para la distinción que muchos libros de texto proponen entre historia –como una pura y simple reconstrucción de los hechos– e historiografía como dominio de la interpretación de esos hechos.

1.2 Pasado/presente o procesos históricos existentes/procesos históricos en curso

Sin embargo, en la distinción entre *res gestae* e *historia rerum gestarum* podemos encontrar un punto de fuerza para dar más sentido y más valor a la historia enseñada. En general, pensamos y afirmamos que la historia/disciplina se ocupa del pasado. De este modo, el ámbito informe, ilimitado e impensable del pasado se convierte en el objeto de la investigación histórica y, además, el pasado queda opuesto al presente como si hubiese una barrera que impide cualquier comunicación entre los dos tiempos. La idea de un pasado que no tiene nada que ver con el presente forma parte de las ideas preconcebidas que tienen tanto estudiantes como profesores y que son la base de su incapacidad para reconocer el valor del conocimiento histórico. Para ellos, sólo la historia contemporánea, aquella que hace referencia al pasado reciente, está conectada de algún modo con nosotros. Intentemos cambiar el nombre del ámbito objeto de la investigación histórica. Intentemos afirmar que la historia/disciplina es la actividad que tiene como objetivo reconstruir y representar en el presente las historias que se han efectivamente realizado, las historias ya hechas (las *res gestae*), y que se suceden concatenadamente en procesos de transformación que han ido generando, a lo largo del tiempo, el mundo actual. En este caso, es fácil reconocerle al conocimiento histórico la función de revelar cuáles han sido los procesos que han dado forma al mundo

presente. Y, además, podemos reconocer la falacia de un razonamiento como el siguiente, tan extendido entre los estudiantes:

¿Cuál es el papel de la enseñanza de la historia en la formación de la persona?

El propósito que muchos historiadores de profesión atribuyen a su disciplina es conseguir una serie de conocimientos que permitan una mayor comprensión del presente y de sus problemas (Bloch, 1973; Carr, 1961; Marrou, 1954). Este mismo propósito es también abiertamente reconocido por pedagogos y profesionales del ámbito escolar. *La legitimidad de este objetivo es particularmente evidente en lo que respecta a la historia contemporánea y quizá la moderna, pero ¿qué sucede cuando los vínculos con el presente se desvanecen en la distancia de los siglos? ¿De qué manera puede ayudarnos en el presente el conocimiento de la edad media? ¿Y el del mundo clásico? ¿Y, de forma más problemática todavía, el conocimiento de la prehistoria?* (LANDI, 2009, p. 5). [La cursiva es mía]

¿No hay vínculos entre el proceso evolutivo de los homínidos y el homo sapiens actual? ¿No hay nexos de unión entre los procesos de transformación que conocemos como la revolución agrícola y la revolución urbana y el mundo actual donde la agricultura y el desarrollo urbano son las características ambientales más destacadas? Las preguntas retóricas podrían ser innumerables y hacer referencia a los procesos de transformación tecnológica, científica, económica, social, geopolítica, etc. que se han sucedido en los diez mil años de historia realizada. Si pensamos, y hacemos pensar a los estudiantes, que la humanidad y el mundo actual son el resultado de tantos procesos de transformación que han tenido lugar y que en gran medida continúan desarrollándose, entonces podemos imaginar una historia general a aprender mucho más estimulante e interesante para los estudiantes.

1.3 Historia e interpretación

La segunda idea incorrecta es aquella que distingue entre historia e interpretación. Esta hace suponer que existe una reconstrucción objetiva, necesaria y aceptable universalmente, a la que se añade la interpretación

subjetiva del historiador, expuesta a objeciones y controversias. No es así. Incluso la reconstrucción pura y dura de los hechos es fruto de una operación interpretativa que ha debido producir y seleccionar información, la ha montado en un tejido de relaciones, le ha asignado un determinado significado y la ha expuesto en una determinada forma de comunicación. Objetivas y admitidas universalmente pueden ser sólo las afirmaciones relativas a los hechos individuales. Sin embargo, cuando los hechos se convierten en elementos de una construcción más compleja, estos llevan aparejados relaciones y reciben significados que dependen de las opciones y de las habilidades interpretativas del historiador. Por supuesto, el peso de la parte interpretativa aumenta cuando el historiador se compromete a valorar, problematizar y proporcionar explicaciones respecto a las reconstrucciones disponibles por obra suya y/o de otros historiadores. La densidad de la interpretación subjetiva es máxima en la construcción de las hipótesis explicativas. Sin embargo, en cada momento de la construcción, el historiador tiene el deber y la obligación del respeto de los datos documentados, de la lógica de las relaciones y del desarrollo de las argumentaciones. Por este motivo, es posible el control intersubjetivo y la crítica de las interpretaciones históricas en un ciclo de elaboraciones que produce nuevas adquisiciones cognitivas.

1.4 Fuentes y actividades inferenciales

Un tercer concepto erróneo es el que lleva a pensar que la materia prima, la información, está en su totalidad en las fuentes y que la misma se “obtiene” de las fuentes. La información histórica que coincide con aquella presente en las fuentes constituye la base mínima que aumenta mediante las actividades inferenciales con las cuales el historiador produce más información gracias a sus referencias culturales, a sus esquemas cognitivos y a sus competencias para leer los restos, gracias a organizar la información en grupos

y series, a relacionarla con el contexto y gracias a la competencia en el uso de los conocimientos “extra-fuentes” ya disponibles.

1.5 Restos e información

Un cuarto obstáculo para la construcción del aprendizaje histórico es la idea de que existen fuentes naturalmente “históricas”. Cuando dice fuente, el docente piensa a los documentos de archivo o a aquellos arqueológicos como si tuvieran incorporada su función informativa para los historiadores desde el principio. No es así. Inicialmente existen sólo restos de actividades humanas realizadas en el pasado. Todas las cosas producidas (materiales e inmateriales) son signos de dichas actividades. Pueden convertirse en instrumentos para producir información cuando alguien tiene el objetivo de construir conocimiento, cuando alguien necesita información y se da cuenta de que para construirla ciertos restos son pertinentes y pueden ser usados como instrumentos de producción de la información.

1.6 Relación causa-efecto

La relación causa-efecto puede representar el quinto concepto erróneo. Se ha difuso la idea de que los hechos pueden ser explicados recurriendo a relaciones simples en las que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. Si así fuese, no existirían controversias interpretativas ni explicativas. Cada hecho se mostraría como el efecto de una causa precisa e incontestable. Sin embargo, la causalidad histórica es más complicada. Generalmente concierne a fenómenos complejos que no pueden relacionarse sólo con un único antecedente. Pero incluso cuando se aplica a hechos individuales, requiere tomar en consideración condiciones, coyunturas, circunstancias, accidentes y una pluralidad de factores y sujetos. Además, exige la valoración de la eficacia de cada elemento explicativo y, por lo tanto, su

jerarquización en un sistema de relaciones. Se entiende que una explicación histórica es el resultado de una operación interpretativa que tiene la naturaleza de hipótesis, y por esto, para un mismo hecho pueden producirse explicaciones contradictorias y en conflicto. Así pues, reducir la operación explicativa a la individualización de causas indiscutibles implica deseducar la mente de los estudiantes respecto a la comprensión de la problemática de las elaboraciones historiográficas.

1.7 La historia, maestra de vida

Sexta idea equivocada: la historia sirve para evitar los errores del pasado, la historia es maestra de vida. ¿A qué nos referimos invocando el término “historia” en afirmaciones tan alentadoras? Con relación al pasado podemos poseer malos o buenos conocimientos, conocimientos detallados y profundos y conocimientos de historia general, de múltiples reconstrucciones, interpretaciones y explicaciones controvertidas. Non hay una única “historia” a la que atribuir dicha virtud. Tales afirmaciones son realizadas en ambiente escolar en relación a la historia “de libro de texto” que se enseña, pero dicha historia está formada por generalizaciones que no tienen el poder de demostrarlas. De hecho, los conocimientos presentan una secuencia continua de faltas y errores de los sujetos, de permanencias que confirman a largo plazo situaciones insatisfactorias, de innovaciones que han sido capaces de transformar el mundo sin ningún tipo de deuda con el pasado representado históricamente. Además, ha habido historias que han sido malas maestras de vida, como aquellas inspiradas por las ideologías nacionalistas. Los conocimientos históricos pueden ser útiles para la comprensión del presente y pueden influir en la toma de decisiones con dos condiciones: que expliquen los procesos que han generado el mundo actual; que eduquen la mente para razonar sobre los procesos en curso.

Esto exige identificar y seleccionar los conocimientos útiles para ello y configurar su enseñanza de modo que formen las habilidades para razonar históricamente.

2. La historia como proceso de construcción del conocimiento

Si nos deshacemos de los anteriores conceptos erróneos, el conocimiento histórico aparece como una representación de algún aspecto o proceso del pasado construida a través de una actividad en la cual la personalidad del historiador está involucrada con su afectividad, sus valores, sus ideologías, sus competencias cognitivas. Esto está presente desde el inicio de cada proceso, cuando es necesario delimitar el alcance de la investigación circunscribiendo el argumento, el período, el espacio y el punto de vista. Para cumplirse, el proceso de construcción necesita instrumentos para la producción de la información, es decir los restos a usar como fuentes. Sin embargo, el proceso no podría ponerse en marcha ni avanzar sin las operaciones cognitivas de producción y organización de la información. Son estas operaciones las que permiten circunscribir el objeto de la investigación y articularlo en subtemas (tematización), usar los restos como fuentes, producir la información directa e inferencialmente y organizarla según un orden temporal y espacial, clasificar la información en cambios, permanencias, eventos, entrelazar la información en la reconstrucción de los hechos y asignarles significados y valoraciones, formular problemas interesantes e suponer relaciones explicativas originales y profundas, organizar las formas y los modos de comunicación de la representación construida. Sin embargo, el historiador para desarrollar su proceso y sus operaciones cognitivas no puede prescindir de los libros de otros historiadores, de una actividad social de tutela, conservación y estudio de las potenciales fuentes, de las bibliotecas, ni de los lugares de confrontación y de validación de sus representaciones. Por eso, el conocimiento histórico es el producto de una

socio-construcción, en el sentido de que el conocimiento del pasado se forma y se renueva seguramente gracias a la responsabilidad individual de los historiadores, pero también gracias a la cooperación y/o al conflicto que estos sostienen entre sí y con las instituciones de tutela, conservación, etc. Además, la socio-construcción del conocimiento histórico se manifiesta en el hecho de que cada nuevo conocimiento promueve tanto nuevas investigaciones como su propia revisión en un circuito en el cual la co-presencia y el uso de múltiples conocimientos proporcionan puntos de referencia e de fuerza al razonamiento sobre los procesos del pasado y del presente. El historiador produce un conocimiento, pero el lector tiene a su disposición una pluralidad de reconstrucciones, de versiones, de interpretaciones y sobre ellas puede basar su razonamiento sobre la relación entre presente y pasado y sobre la explicación de los fenómenos espacio-temporales, para combinar los conocimientos disponibles en otros conocimientos.

2.1 La historia como representación textual

El conocimiento histórico existe cuando el proceso de construcción termina con un texto. La representación del pasado es, generalmente, textual. Y tanto el proceso de escritura como la estructura del texto no son incidentales en la construcción del conocimiento ni son una manifestación literaria (como se ha pensado principalmente). La calidad del conocimiento depende de la calidad del texto que lo comunica. Dos o más textos que hablan de los mismos hechos pueden construir conocimientos diversos según la calidad y la intensidad de los conocimientos.

La calidad del conocimiento histórico textual depende de la habilidad con la que el historiador realiza sus operaciones cognitivas de tematización, de selección, elaboración y organización de la información, de su capacidad para añadir significados y valoraciones a los hechos reconstruidos, para poner en

relieve los cambios o la permanencia, para saber formular problemas o establecer conexiones explicativas. Por último, es su talento retórico el que entra en escena cuando debe estructurar dentro del discurso los diversos elementos de la construcción y proponer una representación interesante, convincente y persuasiva. Como consecuencia, puede haber conocimientos mal contruidos aunque la información factual sea correcta y pueden proporcionarse representaciones aburridas y poco interesantes incluso sobre hechos que consideramos de capital importancia en la historia de la humanidad.

2.2. Modos diversos de entender la palabra “historia”

Si diciendo “historia”, pensamos sólo en *historia general escolar*, entonces el concepto nos nubla la mente y nos impide ver el vasto horizonte del conocimiento histórico y tomar las decisiones apropiadas para la formación. Si, por el contrario, pensamos en *el conjunto de los conocimientos sobre el pasado*, consideramos sobre todo la variedad de las realizaciones en la aplicación del método histórico y un universo cognoscitivo en expansión e inagotable. La tercera acepción, *la disciplina histórica*, nos obliga a ver, además de los conocimientos producidos, los procedimientos, instrumentos y operaciones implicados en su producción.

2.3. La historia general escolar

La historia general escolar actualmente hace que todos los estudiantes se forjen una idea de historia de la que debemos emanciparnos. Esta se forma mentalmente tras la realización de los estudios secundarios. La estructura de la historia general de los libros de texto – básicamente lineal y relativa sobre todo a la parte occidental de Europa o del mundo - y la trayectoria de estudio secuencial nos inducen a:

- pensar que exista, en el pasado humano, un sistema de saber concluido y capaz de condensar todos los conocimientos importantes en las aproximadamente 2000 páginas de los 5 volúmenes del curso de historia en la escuela secundaria;
- imaginar que haya un único cuerpo de “contenidos” esenciales e inevitables “por naturaleza”, dignos de formar la cultura histórica de las personas instruidas y capaces de satisfacer la necesidad de conocimiento;
- ignorar que, después del estudio de los libros de texto, pueda existir una cantidad indefinida de conocimientos históricos no relatada en los libros de texto.

Este estudio genera estereotipos y lleva a pensar que la historia no tiene ni instrumentos, ni métodos, ni constructores y que hay una grieta entre la historia general de los libros de texto y la de los historiadores: una especie de punto culminante al que llevan los “conocimientos de los historiadores”, pero para ser puestos en otra esfera.

Estos lugares comunes están muy difundidos. Por lo tanto, la enseñanza tradicional, aquella que depende de la idea de historia general escolar, limita sus propias ambiciones a transmitir y reproducir esta idea en la mente de los estudiantes y hace que los estudiantes no lleguen nunca a la historiografía, excepto la pequeña minoría matriculada en las facultades en las que encuentran educación histórica. Sin embargo, los universitarios que asisten a cursos de historia y leen o estudian numerosas obras históricas son absorbidos por la “historia”, es decir, por la historia general escolar, como si fuera un centro de atracción fatal. La historia general escolar divulgada actualmente por los libros de texto produce una mala idea de historia. Si queremos deshacernos de ella, debemos ponerla patas arriba y para llevar a cabo dicha operación, debemos concebir la multiplicidad de las historias y, a partir de ella, considerar la historia como una disciplina.

2.4 Tantas historias: un universo de conocimientos y representaciones del pasado

La historia general es el resultado de las operaciones de síntesis realizadas por uno o más historiadores sobre los conocimientos organizados en diferentes textos. Sin embargo, los autores no pueden tener en cuenta y sintetizar todos los conocimientos disponibles. Antes y más allá de la historia general existen innumerables historias. De hecho, la segunda acepción de “historia” se entiende como un *universo de múltiples e innumerables conocimientos o representaciones de aspectos, hechos, procesos...del pasado organizados en los textos disponibles en todas las bibliotecas del mundo*. Un universo en el que conviven conocimientos históricos a escala mundial, a escala macro-regional, a escala nacional, a escala local; de períodos largos o breves; de historias de los diversos sectores...; a partir de las múltiples interpretaciones de los mismos hechos... Un universo que crece cada día con nuevos textos. En definitiva, tantas historias ya que son innumerables los conocimientos disponibles que deben ser comprendidos, aprendidos y reelaborados en sistemas de conocimiento. Estas pueden ser diferentes porque la información puede estructurarse de forma diversa gracias a la disponibilidad de múltiples opciones temáticas, a la diferente selección en cuanto al espacio y a la escala temporal o a la asunción de diferentes puntos de vista. Tantas historias ya que los aspectos (estados de cosas), los hechos (eventos) y los procesos (secuencia de cambios) pueden ser tratados a escala temporal o espacial macro o a escala micro o media. Tantas, ya que las versiones pueden ser diversas y en competición. Lo que quiere decir que aquello que se consigue aprender a lo largo de la escuela es sólo una parte y que es posible siempre ir más allá del conocimiento aprendido. El saber de no saber es uno de los efectos de esta toma de conciencia sobre la disponibilidad de tantos conocimientos.

2.5 La historia como disciplina

La idea de historia como disciplina nos permite considerar como pertenecientes al mismo campo todos los conocimientos sobre el pasado contruidos siguiendo el método que la comunidad de profesionales ha elaborado con independencia de los instrumentos usados, los objetos representados y las modalidades de representación. Los muchos, innumerables conocimientos tienen en común el método. ¿Cómo entender la historia como disciplina? Como proceso de construcción de representaciones de aspectos, hechos y procesos que han tenido lugar en el pasado de las sociedades humanas. Las representaciones constituyen simultáneamente el referente (aquello que debe ser conocido, comprendido, explicado e interpretado) y el resultado de la actividad interpretativa de los historiadores. En el proceso de construcción del conocimiento, el historiador con su personalidad cognitiva, afectiva, operativa, con sus valores, con su cultura, etc., tiene un peso importante a la hora de determinar la calidad y las características de la representación. Con el método de investigación, de reconstrucción y de interpretación, los historiadores producen tantos modelos diferentes de representaciones del pasado. Y son modelos que entran en conflicto: ahora es la historia política e institucional la que quiere ser la jefa, luego es la historia social, después la historia económica, más tarde la historia de la mentalidad que tiende a la primacía explicativa... A veces es la micro-historia, contrapuesta a la macro-historia, o es la historia mundial, en contraposición con la nacional, las que se proponen en modo paradigmático. Pero todos los campos de aplicación de la investigación historiográfica son compañeros y cómplices en la construcción del universo expansivo del conocimiento histórico. Además, pueden ser diferentes en su versión de los mismos hechos, aspectos y procesos, y por este motivo el mismo manto metodológico de la historia cubre tantas historias.

2.6 La historia a enseñar

¿Qué tiene que ver todo esto con la enseñanza? Tiene que ver porque el estatuto de la disciplina es la referencia primaria: para “inventar” la historia escolar y las características de la cultura histórica de los estudiantes; para inspirar soluciones didácticas eficaces; para responder a las preguntas “¿en qué consiste la educación temporal y espacial?”, “¿cuántos y qué conocimientos históricos enseñar?”, “¿cómo enseñarlos?”, “¿cómo hacer que sean aprendidos?”, “¿cómo promover la habilidad para problematizar y explicar históricamente?”, “¿cómo crear estudiantes inteligentes respecto al mundo histórico?”, “¿cómo verificar y evaluar el aprendizaje en historia?”.

El estatuto epistemológico nos da los puntos de apoyo para pensar y producir una historia a enseñar interesante, estimulante y utilizable. Si queremos conseguir que el estudio de la historia sea significativo, debemos modificar la historia enseñada que se propone a los estudiantes. Este requisito obliga también a los profesores a hacer frente a los derechos y deberes de programar las unidades de aprendizaje resolviendo cuestiones preliminares relativas a la elección del tema, la escala espacial, la escala temporal y el punto de vista y a la multiplicidad de versiones.

Esto implica que la programación no debe ser una bruta copia de los índices de los libros de texto, si no que debe generar una nueva historia escolar como un sistema o red de historias según las siguientes variables:

- *en vertical*: saberes diferenciados, modulares e integrables entre ellos. Se prefiere un saber que se compone de las representaciones: de cuadros de civilización en la escuela primaria; de procesos de grandes transformaciones en la escuela secundaria de primer grado; de temas y problemas históricos en la escuela secundaria superior;

- *en horizontal*: saberes formados por conocimientos históricos a diferentes escalas. Las historias a escala mundial tienen el mismo derecho que las historias a escala nacional y europea;
- el conocimiento de las diversas versiones de un mismo hecho historiográfico se convierte en algo altamente formativo;
- el conocimiento del método de producción de los conocimientos sobre el pasado es un elemento clave de la cultura histórica y de la habilidad de análisis crítico, y tiene como campo de ejercicio privilegiado la historia a escala local;
- los conocimientos históricos a pequeña escala (historias locales) son elementos importantes de la cultura histórica. Las historias a escala local, regional, de micro-áreas... puede convertirse en importantes componentes y generadores de cultura histórica, de conciencia democrática y de conocimiento del patrimonio cultural heredado de las generaciones precedentes. Sólo estas permiten construir – respecto a los territorios en los cuales se habita y se vive la propia existencia – conocimientos que nos sitúan en la condición de poder comprender la estratificación actual de las actividades de los grupos humanos que han actuado sobre ellos y de dar significado y valor a los restos depositados y que conforman los paisajes que es posible observar.

Referencias

- BLOCH, Marc. *Apologia della storia o mestieri de storico*. Torino: Einaudi, 1973.
- CARR, E. H. *What is History?* New York: Random House, 1961.
- LANDI L. La storia di Hula. Un'avventura nella preistoria. *Quaderni di Cooperazione educativa*, Bergamo, 2009.
- MARROU, H. I. *De la connaissance historique*. Paris: Le Seuil, 1954.

MATTOZZI, I. Chi ha paura della geostoria? In: COLTRI L.; DALOLA D.; RABITTI M.T. (Orgs.). *Geo-storie d'Italia. Un'alleanza possibile*. Ebook, www.editricenacchi.it, 16-47. Ahora se publica en español en la revista de investigación "Enseñanza de las ciencias sociales" col título *¿Quién tiene miedo de la geohistoria?* 2013.

MATTOZZI, I. *Pensare la storia da insegnare. Pensare la storia*. v. 1. Ebook, www.cenacchieditrice.it, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.