

CONCIENCIA HISTÓRICA E INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

SEBASTIÁN PLÁ

*INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
(IISUE)*

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

RESUMEN

El presente trabajo tiene la intención de plantear una reflexión teórica sobre las propuestas de conciencia histórica desarrolladas por el historiador alemán Jorn Rüsen y su impacto en la investigación en enseñanza de la historia. En este texto, se mencionarán las principales características del concepto de conciencia histórica y su relación con la cultura histórica, el razonamiento moral y las competencias narrativas. Asimismo se describirán las dos principales vertiente de la enseñanza de la historia que han retomado estos trabajos. Por un lado, los trabajos de competencias narrativas y la escritura desarrolladas en Portugal por Isabel Barca y por otro, los estudios comparativos internacionales a partir de las investigaciones realizadas en el proyecto *Youth and History* de Magne Angvik y Bodo von Borries y sus adaptaciones en Israel, Sudáfrica y los países del Mercosur. Finalmente, se incluye una discusión crítica en la que se reconoce las virtudes de la teoría de Rüsen, en especial su apertura hacia los espacios de formación de la conciencia histórica a ámbitos muchos más extensos que los escolares, y al mismo tiempo se señalan algunos aspectos que pueden ser debatidos, sobre todo el universalismo que subyace en la teoría de Rüsen y que corre el riesgo de expandir una propuesta homogeneizadora del ser humano y sus articulaciones temporales.

Palabras clave: conciencia histórica, enseñanza de la historia, memoria histórica, Jörn Rüsen

INTRODUCCIÓN

El pasado se encuentra en infinidad de lugares, prácticas y significados de nuestra vida cotidiana. Es parte constitutiva de lo que somos y de nuestra forma de pensar o desear el futuro. Se manifiesta en monumentos, museos, contenidos escolares, identidades nacionales, étnicas, profesionales o juveniles; discursos políticos; recorridos turísticos; protección del patrimonio, nombres de calles, literatura, gentilicios entre otros tantos espacios. Se repite y se renueva en cada rito, en cada ceremonia religiosa o cívica, en diversas prácticas escolares, en los ciclos calendáricos, en los actos de rememoración y conmemoración y en infinidad de pequeñas prácticas. Se lucha por sus significados en los medios masivos de comunicación, en la historiografía profesional, en las redes sociales, en las narraciones históricas escolares y los planes de estudio, en las políticas públicas, en los espacios de entretenimientos, en las producciones estéticas y en buena parte de la construcción discursiva que fundamenta las acciones y decisiones en el presente con miras a un futuro imaginado. A pesar de ser tangible y en ocasiones ser una manifestación consciente, el pasado está tan presente en nuestras sociedades que por lo general simplemente está ahí, con la fuerza, la represión y la configuración de sentido que implica lo inconsciente. Dado que el interés del presente texto se centra en la investigación en enseñanza de la historia en los procesos de escolarización, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se vincula el pasado, presente en la vida cotidiana, y la investigación sobre enseñanza de la historia? Para alcanzar esta respuesta, es necesario definir qué tipo de relación hay entre el estudio del pasado en el presente y la producción historiográfica profesional y cómo esta relación se vincula con la enseñanza de la historia.

La presencia *cuasi* omnisciente del pasado en nuestras sociedades contemporáneas ha sido estudiada desde diferentes disciplinas: filosofía, sociología, antropología, psicología, psicoanálisis, historia y pedagogía entre otras. Cada una de ellas ha definido sus categorías de análisis y focalizado su interés en aspectos particulares, para así describir o explicar la memoria histórica, la memoria colectiva, la cultura histórica o la conciencia histórica. Asimismo, se ha trabajado con diferentes herramientas teóricas, por ejemplo, las provenientes del positivismo, la hermenéutica o el marxismo y dentro de tradiciones intelectuales nacionales distintas. La historia del pasado en el presente es, por tanto, compleja y difícil de asir. En un esfuerzo por resumirla y con miras al objetivo de este texto se pueden mencionar dos grandes tradiciones europeas -aunque hay otras como la anglosajona- que han impactado a los estudios contemporáneos sobre enseñanza de la historia.

Por un lado se encuentra la tradición francesa que se funda con los estudios del sociólogo Maurice Halbwachs sobre la memoria colectiva en la primera mitad del siglo XX. Este autor separa memoria de historia, pues la primera hace referencia a lo vivido y a las marcos mediante los cuales una sociedad transmite su conocimiento histórico de una generación a otra, mientras que la segunda ordena científicamente los procesos históricos. La historia comienza donde termina la memoria (Dosse, 2004; 216). A principios de los años ochenta del siglo XX, Pierre Nora continuaría con esta

distinción en su obra monumental titulada *Los lugares de la memoria* (Nora, 2009). Nora piensa que la memoria es la vida, siempre presente, en permanente evolución, alimentada por recuerdos vagos, experiencias y múltiples detalles, mientras que la historia, en cuanto estudio científico, es una mirada crítica al pasado y al propio uso del pasado en el presente. Para este autor, la reconstrucción de la memoria se convierte en un deber. Los estudios de memoria han tenido un impacto en la investigación en enseñanza de la historia, como en el caso argentino (González, 2014), donde la enseñanza de la historia reciente, en específico sobre la dictadura militar de 1976 a 1983 ha sido muy debatida. Los estudios franceses se modificaron ya entrado el siglo XXI por influencia del debate de la historiadores en Alemania de los años ochenta y se acuñó el término de usos políticos de la historia (Hartog y Revel, 2001) donde se plantea la función social del historiador y los diferentes usos de la historia para la acción política.

La segunda tradición es la alemana. Ésta se preocupa por el problema de la conciencia histórica y entierra sus raíces en Hegel, Marx y Dilthey. Una síntesis muy puntual de la conciencia histórica en la tradición alemana la realiza Frank Ankersmit (1988). Para este teórico de la historia, la conciencia histórica como problema se ubica dentro de lo que se denomina *Historik*, es decir, el proceso teórico de reflexión sobre la práctica y la epistemología de la historia. Hay tres posiciones relevantes y, por cuestiones de espacio, solo tocaré que dice cada una sobre la conciencia histórica. La primera es la hermenéutica y uno de sus representantes es Hans Georg Gadamer. Para él la conciencia histórica es tener plena “conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones” (Gadamer, 2001; 41). La teoría se convierte en la forma en que pensamos esta historicidad y es fundamental para comprender la trascendencia histórica, por lo que no es tan importante historizar los procesos históricos, sino aquello que permite concebirnos en nuestra historicidad.

La otra forma de pensamiento es el marxismo. A diferencia de la corriente hermenéutica, el marxismo se preocupa principalmente por historizar los procesos económicos, políticos y sociales que den cuenta de la dimensión histórica de nuestro presente. La conciencia histórica para el marxismo surge del propio devenir histórico y de su investigación científica. La verdad histórica y el referente empírico (relaciones producción, lucha de clases) en que se sustenta son parte estructurante de la conciencia histórica. Se puede decir, quizá exagerando, que la experiencia y la historia como ciencia se amalgaman una a otra. De esta manera, el marxismo combina una orientación histórica entre pasado, presente y futuro con creencias o ideales transhistóricos (Ankersmit, 1988; 83). La tercera línea sintetiza las dos anteriores. Por un lado mantiene el pensamiento ilustrado, moderno, de la conciencia de nuestra historicidad a partir de la aceptación de la relatividad del presente y por otro, a partir de la propia epistemología del conocimiento histórico, establece un vínculo de la teoría con referentes empíricos representados por los procesos históricos (Ankersmit, 1988; 83-84). En esta tercera rama se encuentra Jörn Rüsen.

DESARROLLO

La conciencia histórica para Rösen

Jörn Rösen es quizá el teórico de la historia que centra sus estudios en la relación entre historiografía y el pasado en el presente. De ahí que sus textos trabajen desde lo que denomina la matriz disciplinar de la historia (2007), los problemas de la memoria, la cultura y la conciencia histórica (2001), el estudio comparativo entre diferentes formas culturales de conocimiento histórico (2007a) y la didáctica de la historia o *Geschichtsdidaktik* como una rama de la historiografía (1987, 1997). Aunque todos estos aspectos están íntimamente relacionados entre sí, me concentraré únicamente en dos aspectos de su trabajo: la conciencia histórica y su relación con la enseñanza de la historia.

El pensamiento de Rösen trata de construir una teoría total de la producción de conocimiento histórico. Una síntesis de su teoría se concreta en lo que denomina matriz disciplinar de la historia. El núcleo central de la matriz es la circularidad de las relaciones entre el conocimiento científico producido por los historiadores (*Fachwissenschaft*) y las presuposiciones e intereses de la vida práctica que lo inspiran (*Lebenspraxis*). Los historiadores, inexorablemente, se encuentran en esta conjunción. La matriz tiene cinco elementos: a) entender el pasado responde a intereses diversos y esos intereses son parte constitutiva de la forma en que lo comprendemos; b) las teorías que dan perspectiva a nuestras orientaciones temporales y a nuestros intereses de investigación; c) los métodos del historiador que permiten distanciarse de la historia vivida; d) gracias a estos procesos, la historia se convierte en una disciplina particular; e) por último la historia nos da orientación existencial y un sentido de identidad que nos permiten convivir con otras personas y desarrollar un razonamiento moral, por lo que retorna al *Lebenspraxis*. La conciencia histórica se ubica en el quinto punto, donde la disciplina histórica y la historia en la vida práctica se reúnen nuevamente.

La conciencia histórica se basa en la memoria histórica, pero no son lo mismo. Son dos formas diferentes de discurso histórico. La memoria histórica está interesada en mostrar todos los modos en que el pasado se mantiene en el presente, pero no está preocupada por la relación estructural entre memoria y expectativas, y por tanto, ignora el eminente papel que juega el futuro en la representación del pasado (Rösen, 2007; 171). Está más ubicada del lado inconsciente de la experiencia. Por su parte, la conciencia histórica incluye a la experiencia de la memoria pero también los procesos cognitivos que permiten representar al pasado de forma distinta a la memoria. Abreviando, “la memoria presenta al pasado como una fuerza en movimiento guiada por principios de uso práctico, en cambio la conciencia histórica representa explícitamente las interrelaciones entre pasado y presente, guiada por concepciones de cambio temporal y por pretensiones de verdad [...] La memoria está atascada en el pasado, la conciencia histórica abre relaciones con el futuro” (Rösen, 2007; 172). A pesar de las diferencias, la conciencia histórica es una forma específica de memoria histórica. Pero su

especificidad descansa “en la perspectiva temporal mediante la cual el pasado es relacionado con el presente y a través del presente dirigirse hacia el futuro” (Rüsen, 2007; 175). Esta definición, intencionalmente amplia, permite identificar las dos funciones básicas de la conciencia histórica: la formación de la identidad histórica, basada en la experiencia, y el razonamiento moral, basado en la orientación temporal.

La estructura que sostiene el proceso de articulación temporal de la conciencia histórica es la narración (Rüsen, 2004, 2007). Hay cuatro formas narrativas que distinguen cuatro formas de conciencia histórica. Cada una son diferentes maneras de dar sentido -consciente e inconscientemente, cognitiva y emocionalmente- al pasado para guiar nuestra acción presente con miras al futuro. Los cuatro tipos de conciencia histórica son:

1. Tradicional: tiene la función de preservar las tradiciones. La acción hacia futuro se basa en adaptaciones que emulan definiciones preestablecidas de las formas de vida dentro de una cultura. El pasado pervive en el presente y continúa hacia el futuro sin inmutarse. Actúo así porque siempre ha sido así.

2. Ejemplar: representa al pasado como una multitud de instancias o ejemplos que sirven para enseñar la validez y utilidad de reglas generales de conducta. El pasado provee de paradigmas para actuar en el presente y el futuro. Actúo así porque emulo valores universales y ahistóricas.

3. Crítica: Es una contranarración que se opone a las dos anteriores o contra cualquier forma hegemónica de historia para abrir paso a nuevas y diferentes perspectivas. Su intención es producir rupturas. Actúo contra las tradiciones para romper con ellas y crear nuevos tipos de relaciones entra pasado, presente y futuro.

4. Genética: es una narración donde la idea de cambio es central. Consecuentemente, la relación entre pasado, presente y futuro se observa como dinámica. En este modo se es consciente de los diferentes puntos de vista, de las diferentes perspectivas y de la necesidad de reconocimiento mutuo de la diferencia. Actúo reconociendo mi diferencia y mi similitud con el pasado y siendo consciente de mis múltiples posibilidades para transformar el futuro.

Esta tipología establece una jerarquía en función de su complejidad cognitiva y moral, que conduce los resultados en términos psicológicos (ontogenéticos) y socioculturales (Cataño, 2011; 236-237). Asimismo, como el propio Rüsen afirma (2001), hay semejanza con la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.

A pesar que la construcción teórica de la conciencia histórica de Rüsen es mucho más amplia, me he limitado aquí a la relación entre experiencia y expectativa y su impacto en el razonamiento moral para la acción futura y los modos narrativos de construcción de sentido histórico, pues son estos dos los aspectos más utilizados en la investigación y enseñanza de la historia contemporánea.

Conciencia histórica y enseñanza de la historia

Lo descrito hasta aquí sobre el pensamiento teórico de Rüsen es relevante para la enseñanza de la historia por lo menos en tres aspectos. El primero es que el desagregado puntual de los diferentes niveles de la conciencia histórica, a partir de una teoría más amplia de la producción del conocimiento histórico en diferentes ámbitos sociales, convierte a este concepto en una categoría heurística que permite desarrollar investigaciones de corte empírico dentro y fuera del aula. En segundo lugar, al ubicar a la enseñanza de la historia en un marco general de producción del conocimiento histórico, especialmente en ámbitos de la vida práctica, desmantela la relación unidireccional que proponen teorías más próximas a la transposición didáctica. Finalmente, los modos de conciencia histórica y sus niveles de complejidad narrativa ofrecen explicaciones de carácter ontológico que han sido imbricados con relativa facilidad a propuestas de procedencia piagetiana.

El carácter universalista y narrativo de la conciencia histórica como orientación temporal de la teoría de Rüsen facilitó la adaptación de su pensamiento para la investigación en enseñanza de la historia en Canadá, Inglaterra, Portugal, Brasil, Sudáfrica e Israel entre otros. En un ceñido resumen, podemos decir que la investigación en enseñanza de la historia basada en Rüsen se ha centrado en los estudios comparativos internacionales que miden y describen niveles de conciencia histórica y de razonamiento moral y en el uso de los modos narrativos en el aula para comprender el desarrollo de la conciencia histórica de niños y jóvenes. Dentro del primer grupo la investigación más importante es la realizada en la Unión Europea por Magne Angvik y Bodo von Borries bajo el título de *Youth and History* (1997). En este estudio se aplicaron encuestas en 25 países y a 31,000 alumnos y profesores. Con él se evaluó la calidad de la enseñanza de la historia y la configuración de la conciencia histórica en los jóvenes. Los alumnos respondieron preguntas sobre sus concepciones de historia y de futuro, el conocimiento de los factores que generan el cambio histórico, expectativas a futuro, conocimiento de diferentes épocas históricas, respuestas a diferentes dilemas morales y a conflictos políticos contemporáneos. Los resultados que se obtuvieron fueron, principalmente, que el maestro solo es una fuente de conocimiento histórico y que el sentido narrativo de la escuela es transformado activamente por los estudiantes, por lo que la construcción de la conciencia histórica sólo se realiza en parte dentro de la escuela. Esto hace indispensable profundizar en investigaciones sobre la influencia de los contextos socioculturales de los alumnos en la construcción de significados históricos. Resultados similares se encuentran en estudios interculturales que adaptaron los cuestionarios europeos al Mercosur (Cerri, 2007).

El aspecto narrativo y la conciencia histórica en el aula tienen un enfoque cualitativo. Quizá una de las investigadoras más relevantes en este campo es Isabel Barca. Su proyecto de *Conciencia Histórica. Teorías y prácticas*, desarrollado entre 2003 y 2011 se planteó la siguiente pregunta: ¿qué conciencia histórica revelan los jóvenes al final de la escolaridad obligatoria? (Barca, 2013). Con base en los modos narrativos de la conciencia histórica Barca ha indagado sobre “la comprensión de nociones de los jóvenes, portadoras de ideas de cambio, orientación temporal e identidad,

evidenciadas a través de la construcción de narrativas sobre el pasado” (213; 17-18). Los principales resultados obtenidos con jóvenes portugueses sobre identidades y conciencia histórica pueden enumerarse en los siguientes puntos: a) los jóvenes construyen narrativas descriptivas y no explicativas con base a situaciones político sociales contemporáneas; b) el sentido de la identidad histórica y nacional se da hacia adentro y no hacia afuera, es decir, no se construye contra un enemigo externo al que hay que vencer, sino contra la dictadura portuguesa (1933-1974); c) “en lo que respecta a concepciones sobre cambio en la historia contemporánea nacional, el sentido de progreso lineal que sobresalía en las producciones menos recientes está siendo remplazado por una idea de movimiento pendular [...] Surge, así, la idea esquemática de que los últimos cien años se sucedieron en una dirección «progreso-retroceso-progreso-algún retroceso»” (Barca, 2013; 24); e) a pesar de que los jóvenes se consideran cada vez más sujetos de la historia y no meros herederos de sus antepasados, siguen careciendo de concepciones de futuro que superen la idea lineal de progreso.

CONCLUSIONES

Discusión

Los ejemplos empíricos descritos sobre el impacto de la teoría de Rüsen no resuelven plenamente dos problemáticas. La primera es empírica: ¿Qué tipos de relaciones se establecen entre los procesos de aprendizaje (cognición) y las formas culturales de conciencia histórica? La segunda es más teórica y está íntimamente ligada a la primera: si la producción del conocimiento histórico se caracteriza por la circularidad, y por tanto, en la influencia mutua entre ciencia y vida cotidiana, ¿podemos afirmar que en la vida cotidiana, y específicamente la historia en la escuela, influye en el ámbito académico?

Peter Lee ha retomado y discutido el problema ontológico que implica la teoría narrativa y la matriz disciplinar de Rüsen para la enseñanza de la historia. El argumento que Lee (2004) sostiene es que la teoría narrativa de los modos de conciencia histórica no satisface las características del pensar históricamente, es decir, el conjunto de operaciones cognitivas característica de los historiadores. Y esta debilidad se debe a la interrelación tan estrecha que se establece entre historia académica e historia en la vida cotidiana. El problema de los modos narrativos es que al ser genérica no considera las particularidades del conocimiento histórico, en especial el uso de los conceptos metahistóricos que se requieren para pensar históricamente, como son cambio, evidencia, y explicación. Es decir, no basta con narrar, se requiere de marcos cognitivos que desarrollen habilidades específicas para pensar históricamente (Lee, 2004). Esta lógica es consecuencia de que la investigación en enseñanza de la historia tiende a romper con la circularidad de la matriz disciplinar propuesta por Rüsen. Dado que el pasado en el presente se encuentra en todas partes y por tanto hay infinidad de usos posibles, la escuela no puede convertirse en un uso más y debe enseñar la historia ciencia para pensar históricamente (Seixas, 2004). Es importante, por tanto, definir la especificidad de la historia como

disciplina y hay que hacerlo, reconociendo ambos ámbitos de producción de sentidos históricos, pero señalando claramente las profundas diferencias que tienen.

Esto nos lleva al problema de la relación entre historiografía y enseñanza de la historia. Conozco dos soluciones a esta disyuntiva. Por un lado la propia propuesta de Rüsen (1987) de hacer de la didáctica de la historia un problema historiográfico. Un ejemplo contemporáneo de esta posición y con extraordinaria erudición sobre las teorías acerca del discurso histórico pueden verse en los trabajos del australiano Robert Parkes (2009). La segunda es la denuncia teórica que sostiene que los conceptos metahistóricos, que supuestamente son propios de la historia, son en realidad pedagógicos y psicológicos (Cuesta, 1998; Jenkins, 2009). Keith Jenkins sostiene, siguiendo a David Steel, que los conceptos centrales o metahistóricos como tiempo, evidencia, causalidad y cambio, se “convirtieron en el fundamento del *Scholl's Council History*, de los exámenes finales de secundaria y que también ha tenido gran influencia en los cursos universitarios e incluso a nivel más general [...] En apariencia, estos viejos conceptos centrales han estado en vigencia durante menos de veinte años, no son universales y no proceden del método de los historiadores como tales, sino del pensamiento pedagógico” (Jenkins, 2009; 22). Raimundo Cuesta (1998) por su parte, llama a este conjunto de conceptos la pista psicológica, pues considera que es ahí dónde se originan los conceptos básicos y no en la escuela. Es decir, se ha dado un extraño proceso de inversión mediante el cual, al cortar la matriz de Rüsen por la mitad, la influencia de la pedagogía y la psicología se convierten en pensamiento histórico profesional. Por tanto, estos autores nos hacen pensar que la relación entre historiografía y enseñanza de la historia, se tendría que seguir viendo en la mutua, aunque desigual, influencia mutua entre la *Fachwissenschaft* y la *Lebenspraxis*.

La teoría de Rüsen es tierra fértil para la investigación en enseñanza de la historia. Ofrece una mirada historiográfica a la producción de conocimiento histórico en ámbitos sociales diversos, dentro de los cuales se encuentra la escuela. También expande las funciones de la historia en la escuela al introducir el futuro como tiempo de enseñanza, así como el razonamiento moral de nuestras acciones en el presente. Finalmente, abre caminos para el diálogo entre educación e historia profesional que ha permitido estudios interculturales y comparativos a escala internacional. Por supuesto, también posee intersticios difusos que generan polémica, como el carácter universal de los modos narrativos de conciencia histórica que corren el riesgo de caer en miradas occidentalizantes de otras formas de articulaciones temporales o la imposibilidad epistemológica de la empatía utilizada en los dilemas morales. Sin embargo, estos cuestionamiento todavía requieren de estudios empíricos que validen la pertinencia de las propuesta de Rüsen o que sustenten con firmeza los cuestionamientos.

REFERENCIAS

- Angvik, M. y von Borries, B. (eds.) (1997). *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Edition Körber-Stiftung. Vol. A.
- Ankersmit, F. (1988). Review of J. Rüsen, *Grundzüge einer Historik II: Rekonstruktion der Vergangenheit*. *History and Theory*, 27, 1, 90-1.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados, la historia enseñada*, 17, 16-26
- Cataño Balseiro, C.L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, 221-243.
- Cerri, L. F. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50.
- Cuesta FernándeZ, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal Ediciones.
- Dosse, F. (2004). *La historia: conceptos y escrituras*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gadamer, H-G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*, Madrid: Tecnos.
- González, P. (2014). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. Plá, S. y Pagés J. (Coord.) *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, México: Universidad Pedagógica Nacional-Bonilla Artigas.
- Hartog, F. y Revel, J. (2001). *Les usages politiques du passé*. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*, Madrid: Siglo XXI.
- Lee, P. (2004). 'Walking Backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4, 1-46.
- Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les lieux de memoire*, Santiago, Chile: LOM.
- Parkes, R. (2009). Teaching history as historiography: engaging narrative diversity in the curriculum. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*. 8, 118-132.
- Rüsen, J (1987). The History Didactics in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26, 3, 275-286.

Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*.

Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Seixas P. (Eds.) *Theorizing Historical Consciousness*, editado por Peter Seixas. Toronto: University of Toronto Press.

Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory. *TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3, 1, 169-221.

Rüsen, J. (2007a) Crossing cultural Borders: How to understand Historical Thinking in China and the West, *History and Theory*, 46, 189-193

Seixas, P. (Ed) (2004) *Theorizing historical consciousness*, Toronto: University of Toronto Press.