



# INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

## TESIS DIDÁCTICAS

### **El conocimiento mutuo de las tradiciones etnográficas en la educación española y portuguesa. Mascaradas y paloteos en tierras de Zamora y Bragança**

*Autor:* Antonio Pinelo Tiza  
*Directora:* María Sánchez Agustí  
*Lugar:* Universidad de Valladolid  
*Fecha:* noviembre 2010

La provincia de Zamora y el distrito de Bragança son dos regiones fronterizas con grandes afinidades naturales y también culturales, entre las que destacan las mascaradas de invierno y las danzas de palos. Además, existen hechos históricos ocurridos en una u otra de las dos áreas geográficas con implicaciones profundas en la historia de ambos países —España y Portugal—. El presente estudio pretende averiguar el tipo de percepción que los jóvenes estudiantes poseen sobre estos elementos de su propia cultura y sobre los correspondientes en el otro lado de la frontera, así como

el nivel de aprovechamiento por los centros educativos y por los profesores de este recurso pedagógico.

En primer lugar el estudio da cuenta de la vigencia de las celebraciones festivas de los *mascarados* y *paloteos* en toda la zona «rayana» de Zamora y Braganza a través de un estudio de campo exhaustivo en ambas regiones. El levantamiento de la información etnográfica revela las mismas idiosincrasias, lo que nos remite a una misma cultura y a una misma religión subyacentes que se remontan en la historia a tiempos antiguos: la existencia de la tribu de los Zoelas, perteneciente al pueblo Astur, asentada en toda la parte norte de Braganza y oeste de la provincia de Zamora.

Los antropólogos y etnólogos explican las mascaradas como manifestaciones festivas arcaicas ligadas a los ciclos agrarios. Los rituales son semejantes y los celebrantes también; por tanto, en su origen, finalidad y simbología son las mismas

en ambas regiones: la expurgación de los males de la comunidad, la eliminación de sus pecados y la profilaxis social. Aquello que podríamos considerar globalmente como ritos agrarios de la fertilidad. Sobre las danzas de los palos, de carácter sagrado y guerrero, el estudio pone de relieve la pérdida de este patrimonio en la zona española (de treinta localidades en las que se ha encontrado testimonio de su existencia, apenas subsiste en cuatro), frente al auge en la parte portuguesa, donde nunca se dejaron de ejecutar. Sus características son muy semejantes: las coreografías, el acompañamiento musical que es siempre de *gaita-de-foles* o de flauta pastoril y los ambientes festivo-religiosos y de animación cultural.

Una vez realizado el levantamiento etnográfico, la investigación se centra en el ámbito educativo para tratar de averiguar el grado de conocimiento que los alumnos poseen acerca de estas cuestiones esenciales de la cultura, de la historia y del patri-

monio común de ambos pueblos. Concretamente los objetivos de la investigación son:

- Definir el grado de conocimiento que los alumnos poseen acerca de las festividades treicionales con máscaras y *pauliteiros* o paloteo, existentes en su localidad, comarca o concejo, provincia o distrito, de los rituales integrantes y de las formas de adquisición de esos conocimientos y verificar el mismo grado de conocimiento en relación con las tradiciones similares de la región vecina.
- Conocer la opinión predominante de los alumnos sobre el valor cultural que confieren a este patrimonio inmaterial y su sentido crítico ante las valoraciones de la población local.

Con carácter complementario se establecen también los siguientes objetivos:

- Detectar los hechos de la historia local que son conocidos por los alumnos y definir el grado de interés mutuo por el estudio de la historia de la región vecina, por los hechos que están relacionados con la propia región.
- Constatar el grado de conocimiento que los alumnos poseen acerca del idioma escrito del país vecino.

Para la recogida de la información se utiliza una muestra suficientemente amplia constituida por los alumnos que asisten a las escuelas situadas en las áreas geográficas que mantienen las tradiciones de mascaradas y danzas de palos en la provincia de Zamora y en el distrito de Bragança. Los alumnos encuestados hacen un total de 1.177 y pertenecen a 5º y 6º de Educación Primaria, y 1º, 2º y 3º de la ESO en España. Para Portugal se han considerado los alumnos de la misma edad, esto es, 5º e 6º años de escolaridad (*2º ciclo do ensino básico*) y 7º, 8º y 9º años (*3º ciclo do ensino básico obrigatório*).

Se ha considerado el cuestionario como el instrumento de recogida de información más idóneo para el desarrollo de la investigación, ya que permite recopilar por escrito las opiniones de un amplio número de personas de una determinada área geográfica. En cuanto a la forma, se han seguido los mismos criterios de elaboración de los test de evaluación y aprendizaje a que los alumnos están habituados, colocando preguntas de diversos tipos: cerradas, de respuesta múltiple, de respuesta graduada y abiertas. También se han realizado entrevistas semidirigidas a personas con trabajo realizado en el campo de la etnografía,

de la educación y del asociacionismo local en ambas áreas geográficas.

### Sobre las fiestas de mascaradas

Del análisis realizado se pone en evidencia que los alumnos poseen un conocimiento suficiente acerca de las tradiciones de los mascarados existentes en las áreas de influencia de sus escuelas, de su municipio y de su comarca. Sin embargo desconocen casi por completo las de la región vecina. Las valoraciones que hacen de estas tradiciones es en general muy positiva. El proceso presencial de adquisición de los conocimientos por la asistencia a las celebraciones es el más elevado de todos y ronda el índice del 50% de los alumnos. Las formas indirectas (lecturas, noticias, reportajes, fotografías...) corresponden a los alumnos que no poseen estas tradiciones en sus localidades. El conocimiento obtenido a través de los profesores es bastante bajo, de donde se infiere que el tema es poco tratado en las actividades lectivas. Por otro lado, el conocimiento de las celebraciones del país vecino es mínimo, aunque una gran mayoría de los alumnos (84% de Bragança y 65% de Zamora) considera interesante la asistencia a las tradiciones del país limítrofe. Este indicador revela la apertura de los alumnos al multiculturalismo y consecuentemente la predisposición a que estos temas comunes de ambas culturas sean abordados en los centros escolares.

### Las danzas tradicionales del paloteo

El conocimiento de las danzas de palos es notorio entre los alumnos naturales de su área de implantación (el Planalto Mirandés), por el contrario el índice presentado por los estudiantes de Zamora es bajo, lo que se explica por el reducido número (cuatro) de grupos existentes. Aquellos que referencian la existencia de grupos en sus localidades conocen bien su formación, el acompañamiento musical, los trajes de los danzantes y el ámbito de sus actuaciones (las fiestas y la localización de los eventos culturales). Tal como ocurre con las fiestas tradicionales, las danzas de paloteo son muy valoradas por los alumnos encuestados. Igualmente, el impacto social detectado por los estudiantes en sus comunidades es altamente positivo; solo 2% en Bragança y 5% en Zamora afirman que «las danzas no son valoradas por la gente».

### Conocimiento de la historia local

En este apartado se realiza un análisis del grado de conocimiento que los alumnos

poseen acerca de la historia de su localidad, la valoración que le conceden y la disponibilidad que manifiestan para su inclusión en los currículos escolares. De los resultados se constata que apenas un tercio de los alumnos, tanto en un lado como en el otro de la frontera (un poco más en Zamora que en Bragança), son capaces de señalar hechos históricos locales. Pero además, si tenemos en cuenta que muchos de los hechos indicados no son históricos, sino leyendas populares y monumentos, el índice desciende aún más, tornándose irrelevante. Estos resultados permiten al investigador deducir que los profesores de ciencias sociales atribuyen, en general, poca relevancia a la historia local.

No obstante, una gran mayoría de alumnos (85% en Bragança y 81% en Zamora) se manifiestan a favor de profundizar en el estudio de la historia de su localidad, municipio, comarca, provincia y distrito. Sensiblemente, el mismo porcentaje de alumnos se pronuncia favorablemente en relación con el estudio de los hechos históricos del país vecino, siempre que estén relacionados con los de la propia región.

### El conocimiento de la lengua del país vecino

El contacto personal de los alumnos con la región limítrofe del otro lado de la frontera presenta un grado relativamente elevado (cerca de 50% para los alumnos portugueses y casi el 60% para los españoles), lo que se explica por la proximidad geográfica y por la facilidad de circulación interfronteriza. A pesar de eso, los niveles de conocimiento de la lengua del país vecino quedan muy lejos de lo que sería deseable para una consistente interacción entre ambas culturas. En este sentido, los resultados de los alumnos de Bragança son considerablemente mejores que los de Zamora. O sea, los alumnos portugueses conocen mejor la lengua española (escrita) de lo que los españoles conocen la portuguesa. Ello se explica por la existencia de la enseñanza del español en tres escuelas de la región bragantina (en la fecha de aplicación del cuestionario) y la exposición fácil al gran medio de comunicación social que es la televisión (española en este caso), sobre todo en las localidades más próximas a la frontera.

En conclusión, de los resultados globales del estudio se deduce que, si bien tras la integración de los dos países en la Unión Europea las instituciones regionales dieron inicio a un camino de cooperación hacia un futuro más solidario, amparado por

el concepto de euroregión, los centros escolares, con algunas excepciones, se han mantenido ajenos a la idea, desestimando el trabajo docente sobre el patrimonio cultural común como método de aproximación entre ambos pueblos.

*Mercedes de la Calle Carracedo  
Universidad de Valladolid*

### **Relación museo territorio e implementación didáctica: Museo de la Escuela Rural de Asturias**

*Autora:* Marta García Eguren

*Directora:* R. Calaf Masachs

*Lugar:* Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

*Fecha:* 2010

Esta tesis doctoral relata la génesis del Museo de la Escuela Rural de Asturias, un museo local nacido con la esperanza de revitalizar un pequeño municipio, Cabranes. La descripción de su puesta en marcha en 2001 y el posterior cambio museográfico, posible gracias a la implicación de la comunidad y a la implementación didáctica desarrollada por la autora de esta tesis, hizo posible que este museo desarrollara diversas funciones. La autora, en su tarea de museógrafa, quería trascender la fase visual, atribuida tradicionalmente al diseñador que se halla al frente de un proyecto museológico-museográfico, y desarrollar una vertiente interpretativa para trasladar el legado material de la escuela rural a todo tipo de público. La autora de esta investigación puso en marcha una museografía y museología didácticas y comprensivas, con el deseo de conservar el patrimonio escolar y la memoria, consiguiendo una colección estable, singular y con utilidad didáctica; implicando a la comunidad al tiempo que buscaba explicaciones científicas en el ámbito de la Historia de la Educación y utilizaba los recursos que ofrece la museología. En este proceso el museo fue transformándose paulatinamente desde el proyecto inicial, denominado «Los Museos de Cabranes», creado en el año 2001, en «Museo de la Escuela Rural de Asturias», inaugurado en diciembre del año 2005 e integrado al año siguiente en la Red de Museos Etnográficos del Principado de Asturias, siendo la titularidad de la colección museográfica del Ayuntamiento de Cabranes.

Parte, pues, esta investigación de la construcción y de la puesta en marcha de un

museo y de la intención de reflexionar y plantear un proyecto museográfico sólido. La observación de lo ocurrido con otros museos pedagógicos en los que el patrimonio etnográfico-escolar no despierta el suficiente interés de la comunidad en la que se insertan o no facilitan que el público tenga la oportunidad de llegar al conocimiento del patrimonio histórico-escolar de forma sistematizada, llevó a la autora a intentar superar estas limitaciones implicando a los vecinos en la creación del museo, pues desde diciembre de 2005 la antigua escuela, restaurada respetando el proyecto original, cobró vida, logrando entre todos recuperar y poner a salvo documentación, muebles y objetos de carácter escolar y consiguiendo no sólo revalorizar el utillaje escolar, sino también los recuerdos escolares.

El enfoque de tipo cualitativo etnográfico-fenomenológico adoptado inicialmente para elaborar esta tesis —desarrollada simultáneamente con la puesta en marcha de un ambicioso proyecto museográfico y museológico— se combinó con un estudio empírico aplicando el programa SPSS Statistics 17.0 para el análisis cuantitativo del libro de visitantes, de la evaluación de la página web del museo y para el análisis de los resultados de un cuestionario respondido por estudiantes de Magisterio. La autora generó también un diario y notas de campo, al tiempo que llevaba a cabo observaciones y entrevistas, informales y formales, con el fin de obtener información sobre opiniones, percepciones e intereses que permitiesen profundizar en el recuerdo y la vivencia de la etapa escolar. El empleo de la fotografía, de grabación en audio y en vídeo, herramientas de gran utilidad para la recogida y posterior análisis de los datos, permitió recolectar testimonios de alumnos, maestros y maestras que, una vez debidamente montados e interpretados, se utilizan para transmitir a los visitantes las vivencias en primera persona. Estamos ante una investigación interdisciplinar en la medida que combina aspectos de la Museografía y Museología, de la Didáctica y la Historia de la Educación, y tiene un mérito añadido: aporta documentos inéditos en los anexos.

Esta tesis doctoral se estructura en seis capítulos, precedidos por una introducción y seguidos por las conclusiones. En el primer capítulo se esboza la situación del patrimonio escolar y su puesta en valor en los principales museos pedagógicos en España (sin olvidar el museísmo en Asturias), Francia y Portugal, así como las diferentes modalidades que adoptan, resaltando

sobre todo aquellos en los que la etnografía escolar evolucionó, haciendo del museo un lugar estructurado y sistematizado, donde el usuario tiene una gran participación. Tras presentar en el segundo capítulo los criterios metodológicos utilizados, se narran las dificultades que fue necesario vencer para conseguir la primera escuela del municipio, actual sede del museo. En este tercer capítulo se presenta cómo fue la escuela y cómo, según los criterios higienistas de la época, debería haber sido; la lucha de maestros y autoridades para reducir el absentismo escolar y otros acontecimientos histórico-educativos de Cabranes. En el cuarto capítulo se describe la génesis del museo, cuyo planteamiento se remonta a los años noventa, y su trayectoria. Bajo el título «Implementación Didáctica», se expone en el capítulo quinto la principal función que debe tener cualquier instalación museística, independientemente de los medios con los que cuente, planteando que el museo debe cumplir su cometido y conciliar la idea de educación, conocimiento y valoración del patrimonio. La museología,<sup>1</sup> ciencia basada en la relación entre museo y público, no se limita a lo funcional, sino que tiene intereses más amplios, como la extensión de la vida del museo, su funcionamiento y finalidad; por este motivo se promovió la participación del usuario en las distintas acciones del museo, como requisito imprescindible para dejar en él algún tipo de huella. Finalmente, el capítulo sexto está dedicado a la función de difusión del museo, detallándose dos acciones llevadas a cabo en el Museo de la Escuela Rural de Asturias: el audiovisual promocional del museo y la creación de la página web del mismo, ya que ambos facilitan la función comunicadora del museo y le permiten integrarse en la sociedad y mantenerse activo en cuanto que institución.

En definitiva, la narración de la creación y avatares del Museo, las diversas actividades planteadas y la aportación de testimonios convierten a esta tesis en un documento para futuros investigadores.

*Carmen Diego Pérez  
T.U. en Teoría e Historia de  
la Educación Facultad de Formación  
del Profesorado y Educación  
Universidad de Oviedo*

<sup>1</sup> Definida por el Consejo Internacional de Museos (ICOM) como «la ciencia del museo que estudia la historia y la razón de ser de los museos, su función en la sociedad, sus peculiares sistemas de investigación, educación y organización»

**Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación**

*Autora:* Álvarez Acero, María Teresa  
*Departamento:* Ciencias de la Educación de la Universidad Oviedo, tesis defendida en septiembre de 2009

*Dirección:* Roser Calaf Masachs y Joaquín López Álvarez, director del Museo Etnográfico del Pueblu d’Asturies, Gijón

*Descriptor:* etnomusicología, relaciones culturales interétnicas, folklore, pedagogía.

La tesis doctoral presenta un proyecto de innovación e investigación educativa llevado a cabo en Asturias. Su finalidad ha consistido en profundizar en la comprensión del patrimonio etnomusicológico como una herramienta de aprendizaje en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. El patrimonio etnomusicológico se relaciona con los contenidos del «conocimiento del medio» en el contexto escolar y con los de la geografía y la historia en la ESO. La investigación describe la intervención educativa, razonando las variables en la fase de diseño; la implementación en los diversos centros educativos muestra resultados desde el modelo de investigación cuantitativa que confiere validez al modelo propuesto. En la primera parte de la tesis hay una rigurosa búsqueda de referentes teóricos para contextualizar y comprender los resultados obtenidos. Es interesante aclarar que se usan coordinadamente metodologías cuantitativas y cualitativas en esta investigación. La cuantitativa en la parte de la evaluación del proyecto «La metodología cualitativa de corte etnográfico» se aplica en la construcción de la herramienta pedagógica que es modelo para que los escolares puedan aprender música y danzas a través del patrimonio etnomusicológico, así como el resto de conocimientos vinculados a su entorno sociocultural.

Los ejes centrales de investigación son un tratamiento interdisciplinar de las materias curriculares y se contempla la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos para investigar, transmitir y disfrutar el patrimonio cultural en los espacios educativos.

Marta García Eguren  
 Red de Museos Etnográficos  
 del Principado de Asturias  
 (Área de didáctica)

**Metodologías de enseñanza y aprendizaje y factores de percepción del arte en la educación primaria**

*Autora:* Maria Feliu Torruella  
*Director:* Joan Santacana i Mestre Universidad de Barcelona  
*Defensa:* 3 de diciembre 2010

La investigación llevada a cabo por la doctora Maria Feliu Torruella está centrada en el tratamiento del arte y su historia dentro de la educación primaria, puesto que se considera esta materia como clave para desvelar la mirada de los niños y niñas hacia el mundo que los rodea y para que aprendan a descodificarlo. La tesis doctoral muestra que la teoría del conocimiento es muy complicada y que no disponemos de una concepción que sea universalmente válida para todas las personas y que nos explique por qué los mismos niños y niñas pueden aprender entusiasmados una cosa y en cambio no lograr aprender otra.

La tesis que aquí se reseña pretendía identificar y aislar algunos de los factores que contribuyen al aprendizaje, centrándose, en primer lugar, en las diferencias en el método de enseñanza como factor clave dentro de los procesos de aprendizaje. Por este motivo, se desarrollaron dos unidades didácticas con metodologías distintas. La primera de ellas, denominada activa, basa el aprendizaje en la experimentación de los alumnos; la segunda, más pasiva, entronca con lo que solemos denominar métodos magistocéntricos. Estas dos unidades se experimentaron en seis colegios diferentes con un total de 300 alumnos participantes. Con todo, la investigación también pretende descubrir qué peso tienen los factores externos al aula en la construcción del conocimiento por parte del alumnado y en la percepción que este tiene del arte. Los niños, ¿pueden adquirir conocimientos estéticos a través de lo que ven en la calle y en los *mass media*? ¿Existen factores externos que contribuyan a la percepción que los niños y niñas tienen del arte? Estas son algunas de las preguntas que la investigación pretendía responder.

Atendiendo a los resultados de la primera parte de la investigación, se llegó a la conclusión de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje el factor metodológico, que habitualmente se considera importante y fundamental, tiene un peso específico relativo y que tal vez no sea tan determinante, si bien no se puede menospreciar. La investigación también muestra la tendencia a que el aprendizaje activo sea

más sólido que el pasivo, entendiendo por sólido el hecho de que dura más. Los datos analizados durante la primera parte revelaron la importancia de considerar factores como el grupo social o bien la coherencia en el estilo de aprendizaje, puesto que pueden llegar a ser más determinantes que el método de enseñanza-aprendizaje empleado.

La tesis tanea si los medios de comunicación de masas (*mass media*) y los factores derivados de ellos pueden tener algún tipo de influencia. La segunda hipótesis, por tanto, pretendía incidir en los modos en que los *mass media* operan sobre las ideas estéticas de los niños.

El primer resultado de la investigación en cuanto a la segunda fase es que, ciertamente, los iconos más populares, a nivel de medios de comunicación de masas, son los más poderosos, pero no necesariamente son los mismos para todos los niños. Las conclusiones más relevantes a las que la tesis llega en esta segunda fase de la investigación se pueden resumir de la siguiente forma: en primer lugar, los conceptos estéticos y los valores atribuidos al arte para determinados sectores de niños y niñas de la enseñanza reglada en el nivel de primaria están más influidos por factores externos que por factores internos provenientes de la enseñanza de estos conceptos; en segundo lugar, los niños y niñas, en esta edad, tienen grandes dificultades para expresar y ordenar sus gustos estéticos, aunque parece que siempre tienen más claro lo que no les gusta que aquello que les gusta.

A estas conclusiones, relevantes sin ninguna duda, el trabajo reseñado añade algunas consideraciones pertinentes. La primera consideración es que la influencia de los medios de comunicación de masas es tan poderosa y el poder de sus imágenes se está imponiendo de una forma tan fuerte que ello obliga a reflexionar sobre qué consecuencias tendrán estos hechos en el desarrollo de la inteligencia de los niños y niñas. Esta influencia, que opera mediante imágenes fijas e imágenes en movimiento, como ya anunciara hace años Neil Postman, hace pensar en una disminución de lo que se ha denominado «poder de la letra» y en un incremento del «poder de la imagen». Por tanto, en la medida en que esta aseveración sea cierta, el futuro de la escuela no se podrá construir sin contemplar el poder de las imágenes. La tesis apunta la idea de que enseñar a descodificar las imágenes debería empezar a dejar de ser un asunto secundario de

la educación de los niños, para pasar a un plano más relevante.

Una segunda consideración importante que aporta la investigación de la Dra. Feliu es que es imprescindible plantearse cuáles son las preguntas que los niños deben responder prioritariamente ante una obra de arte. Así pues, nos encontramos ante niños y niñas que están inmersos en un mundo de imágenes y en una situación de inteligencia cambiante, en la medida que cambia el medio de transmisión de la información. Es hora de plantearse, como indican las conclusiones de esta tesis, que el arte debería dejar de ser una materia secundaria y un mero «embellecedor» del espíritu, para pasar a ser un aprendizaje que puede ayudar a niños y niñas a descodificar el mundo que los rodea y a prepararlos para dar respuestas diferentes ante aquello que aprenden.

Joaquim Prats  
Universitat de Barcelona

### Significaciones sobre la enseñanza de la historia

*Autora:* Alicia Graciela Funes  
Sede Académica: Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina  
*Directora:* Dra. Silvia Roitenburd (Universidad Nacional de Córdoba)  
*Codirector:* Dr. Joan Pagès (Universidad Autónoma de Barcelona)  
*Reseña:* Dra. Marta Barbieri.  
Instituto de Investigaciones Históricas «Ramón Leoni Pinto»  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional de Tucumán

La enseñanza de la historia y sus sentidos a través del tiempo constituye un campo fecundo para la investigación y el debate sobre las diversas situaciones y problemas vinculados a la enseñanza y al aprendizaje de la disciplina.

Graciela Funes, en un estudio minucioso y enfocado, nos convoca a asumir el desafío de reflexionar sobre la cuestión en estos, nuestros tiempos de crisis, de búsquedas, de esperanzas postergadas y a la vez carentes de las viejas certidumbres sobre la escuela y sobre la educación histórica.

Este es, desde nuestra perspectiva, el principal propósito de su tesis doctoral, valiosa asimismo, por cuanto nos insta a apasionarnos con el oficio de enseñar y a imagi-

nar nuevas formas y alternativas de futuro. Comencé a compartir las inquietudes de la autora desde la Introducción de su tesis y la referencia a Castoriadis y las «significaciones imaginarias sociales» que sostienen el accionar de los seres humanos y contribuyen a dar forma a las sociedades de las que forman parte. Percibí sus valores y compromisos con la tarea cotidiana de enseñar historia y su afán por comprender lo que llama «el mundo del sujeto», en donde se elaboran y se da sentido a las experiencias que permiten acceder a las significaciones atribuidas a la historia enseñada, perspectiva desde la cual contribuye a reinstalar los factores subjetivos en el análisis histórico.

En efecto, el soporte teórico y metodológico de su trabajo se ajusta a la identificación de itinerarios pedagógicos que nos conducen hacia la subjetividad y la vida social del sujeto enseñante en lo que constituye su unidad de análisis: la ciudad de Neuquén, capital de la provincia del mismo nombre, situada al norte de la región patagónica de la Argentina a partir de su provincialización en 1957.

Un proyecto de tal envergadura exige un recorte temporal congruente como el que realiza Funes, conduciéndonos hacia los desafíos actuales de la historia enseñada a través de tres cohortes, fundadas en el cambio de contexto, naturaleza y sentido de las historias enseñadas:

- La primera nos ubica en 1957, provincialización de Neuquén, cuya pregunta inicial refiere al lugar de la historia en la construcción de un «nosotros inclusivo».
- La segunda corresponde a 1983, fin de la dictadura militar, etapa en la que el interrogante clave es el del papel de la educación histórica en la gestación de la democracia.
- La tercera fase se inicia en 1997 y en ella indaga la situación de crisis de la sociedad, la combatividad de sus organizaciones sociales, la defensa de los derechos humanos, las protestas docentes que caracterizaron la vida social provinciana. En este marco se pregunta sobre la proyección de la enseñanza de la historia como preparatoria para el protagonismo social y político.

A modo de encuadre general, la autora considera cuatro núcleos conceptuales para comprender la complejidad de lo que denomina «la trama de la historia enseñada». En su elaboración apela a un conjunto teórico-instrumental que le facilita el abordaje empírico de la problemática en términos relacionales.

- La ciudad elegida para el estudio —Neuquén, al noroeste de la Patagonia Argentina— constituye el primer núcleo clave y su análisis es relevante por cuanto, al avanzar en la lectura, podemos captar las formas en que esta reúne tiempos y experiencias diversas que alimentan una «mística neuquina» en torno a la conformación de una identidad particular y a la de su papel como capital de los derechos humanos y como estímulo a la contracultura de la resistencia y la protesta. ¿Cómo procede Funes? Ubicándose en los cambios y continuidades que pueden observarse en este ámbito, en definitiva, en su historia, y completando aquella trama mediante los otros tres núcleos de análisis.

- El segundo refiere a los rasgos identitarios de los docentes construidos en función de trayectorias singulares pero que reconocen matrices sociales comunes en la definición de su quehacer profesional. En este plano identifica influencias y las caracteriza a partir de los testimonios recogidos, desde las instituciones de formación docente, los profesores que operaron como modelos, la pertenencia y valores familiares, las experiencias políticas, los estilos de vinculación con los alumnos, la relación con colegas y finalmente, la valoración de la tarea educativa.

- Un tercer núcleo que Funes denomina «utopías de la historia enseñada» resulta nodal ya que nos sitúa frente a la dimensión ideológica de los docentes como condición para la gestación de sus representaciones utópicas del futuro que, en palabras de la autora, «se convierten en lugares donde se prolongan y estructuran en el plano simbólico los conflictos sociales y políticos conformando la base de los proyectos ideológicos en conflicto». Para demostrar el sentido de las experiencias y utopías de los profesores de historia neuquinos, Funes realiza un recorrido minucioso en torno a una tríada que integra con los conceptos de identidad, conciencia histórica y ciudadanía.

- El cuarto núcleo analítico que nos propone la autora para sumergirnos en el entramado complejo conformado por la historia enseñada, es el de las prácticas docentes, articuladas a las normas y sus coerciones prescriptivas, a la vez que productoras de estas. Para desarrollar esta última parte —que se organiza en tres apartados correspondientes a las etapas definidas desde el comienzo—, apela al concepto de experiencia de Edward Thompson y a la propuesta de Koselleck

sobre los modos de constitución de la temporalidad histórica. Su tratamiento constituye, desde nuestra perspectiva, uno de los aportes más notables de la investigación de Graciela Funes. Es así por cuanto la argumentación que desarrolla nos permite captar cambios y continuidades, nuevos desafíos, innovaciones curriculares, culturas juveniles diferenciadas, en una deriva que pone de relieve la dimensión simbólica de las historias enseñadas y en la que la metodología y los aportes teóricos no resultan de un modelo precedente a aplicar ajustando o manipulando los datos, sino que los construye a partir de las preguntas iniciales —enriquecidas por sus fuentes en el proceso de la investigación— y de las evidencias que surgen del material empírico focalizado, cuyas pistas sigue sistemáticamente desde la mirada de quien asume el compromiso y la voluntad de educar. Una voluntad que le exige comprender momentos claves de la historia reciente neuquina para indagar creencias, reglas implícitas, representaciones que dieron forma a las diversas «utopías de la historia enseñada».

Para desentrañar significados a partir de la organización que nos plantea, Funes apela a un conjunto teórico-instrumental que le facilita el abordaje empírico de la problemática en términos relacionales.

Demuestra oficio en cuanto a la lectura e interpretación de bibliografía actualizada al respecto y la maneja adecuadamente en relación con sus objetos empíricos y con los cambios experimentados a partir del despliegue de la globalización, concepto que contrasta —y coincidimos— con el de universalización de la modernidad, como búsqueda de consensos, como intencionalidad para generar igualdad entre seres humanos diversos.

Asimismo, da cuenta de las críticas actuales de aquellos ideales ilustrados que dieron lugar a giros epistémicos: el lingüístico, el cultural, el del reconocimiento de la subjetividad y el político, que permiten vislumbrar nuevos horizontes en la democracia mediante el reconocimiento de saberes disímiles y subalternos. Rescata en consecuencia el concepto de hibridación como plataforma desde la cual pudo vincular teorías y métodos de diferentes ciencias que le permitieron indagar experiencias profesionales y utopías construidas en el fragor del quehacer cotidiano.

Una reflexión adicional amerita el análisis de la autora sobre la cuestión de la ciudadanía, una de las «pasarelas» —en sus

palabras— que le permiten penetrar en los procesos educativos que estudia y un horizonte reflexivo que nos conduce a renovar los sentidos actuales de la enseñanza de la historia. Se trata de un estudio exhaustivo que destacamos porque nos lleva a entender la democracia como camino que debe recorrerse y en el que la autora, en coincidencia con propuestas como las de Joan Pagés y François Audigier, reivindica el papel de la enseñanza de la historia como herramienta para la formación de ciudadanos críticos y protagonistas del mundo en el que desarrollan sus vidas.

En la perspectiva de la metodología cualitativa adoptada por la autora, podemos destacar la apoyatura que le brinda el manejo de la epistemología del sujeto conocido, que toma de Vasilachis (2000) para distinguir sus componentes: el esencial que identifica e iguala y el existencial que permite reconocer diferencias y nos hace seres únicos. Funes logra por esta vía tomar distancia sobre su propio rol como investigadora y adopta una actitud de «vigilancia permanente» para comprender su objeto de estudio. A nuestro criterio, ello puede vincularse también al análisis de la relación con nuestros alumnos, reflexión enriquecida por la «pedagogía de la tolerancia» del maestro Paulo Freire cuando nos plantea que el proceso de aprender y el proceso de enseñar son procesos de producción de conocimiento, no de mera transferencia. ¿Por qué? Porque siempre, y lo he vivido así, [...] ¿cuánto aprendemos a través del diálogo con nuestros alumnos cuando... es diálogo!

Las entrevistas realizadas y debidamente trianguladas con fuentes documentales absolutamente pertinentes le permiten ubicar problemas significativos, apelar a categorías teóricas relevantes y procurar una relación permanente entre los conceptos y los datos de la realidad para elaborar conclusiones debidamente fundadas. En efecto, consideramos que la investigación comprueba el movimiento de las historias enseñadas. Un movimiento que va desde una historia política con énfasis en la descripción de lo institucional, memorística y de sesgo nacionalista, en la primera etapa, a una historia preocupada por distribuir conocimientos validados socialmente que incluyen los derechos humanos, en la segunda etapa, y finalmente en la tercera nos enfrenta con la fragmentación, la crisis societal y la importancia de imaginar nuevos escenarios de enseñanza, acentuando las historias recientes de la Argentina y su explicación en las aulas.

El tratamiento de la información obtenida significa un aporte valioso de lo que nos ofrece la argumentación de Funes. ¿Por qué? Porque quienes apelamos a este tipo de estrategias de investigación somos conscientes de las dificultades que ofrecen las fuentes orales, su triangulación, interpretación e integración en un relato coherente y explicativo; consideramos que esta tesis puede operar como una suerte de «taller del historiador», que enseñare a interpretar indicios sobre realidades complejas, a aproximarnos a su comprensión.

El trabajo realizado nos da pistas para comprobar que el conocimiento es un producto social; nos conduce inexorablemente a concebir su dimensión sociohistórica y a cuestionar su aparente presencia «natural» en la escuela de cualquier tiempo y lugar. Esto es, nos ayuda a reflexionar sobre el conocimiento histórico y su enseñanza a partir de nuestros aportes debidamente fundados, a no convertirnos en meros repetidores de programas preestablecidos como «lo que es válido enseñar», que en realidad no son sino el resultado de una selección que responde a intereses sociopolíticos y que podemos/debemos comprender para direccionar nuestras prácticas profesionales con la responsabilidad política que requieren.

Complementariamente, desde la posición crítica que adopta nos obliga a reflexionar sobre los combates por la educación histórica que revelan visiones disímiles sobre el orden social y no se resuelven tan sólo con las disciplinas científicas de referencia. Funes propone dejar de lado toda visión ingenua y nos revela problemas del presente a través de su génesis, y la dialéctica entre los cambios y continuidades de la tradición social construida por migrantes en busca de «su lugar en el mundo», en una región particular del sur de la Argentina, en donde hoy se sufre y lucha frente a los «desencantos de la modernidad».

En síntesis, se trata de un trabajo riguroso, que demuestra que la escuela experimenta las contradicciones sociales, que reproduce ideologías dominantes, formas de poder, pero que produce también respuestas críticas, que la historia que se enseña, materia escolar, resulta de un complejo entramado que opera sobre los docentes y que estos construyen con sus representaciones, con su «sentido de ser/estar en el mundo», desde donde se atribuye funciones a los estudios históricos, a las prescripciones (coercitivas o en ocasiones difusas), y donde las interacciones en la práctica cotidiana resultan sustanciales y aparecen mediadas por

la historia, la condición de clase, étnica, de género de los destinatarios y las señas de identidad del *campo profesional* de los docentes. Funes nos introduce en aquella dialéctica de cambios y continuidades como parte de esa tradición social en construcción, con tiempos diferenciados para los docentes de la primera cohorte, de la segunda y de la tercera, cuyos desafíos hoy nos convocan a todos los que confiamos en la educación histórica.

En esta dirección nos desafía a pensar la didáctica de la historia como una «disciplina en construcción» —frase que tomamos de Pierre Vilar— un espacio de reflexión y producción de conocimientos complejos que apelen, con el rigor necesario, a los aportes de diversas ciencias para explicar, entre otras problemáticas, el carácter selectivo y peculiar del conocimiento histórico escolar, no sólo reductible a la ciencia de referencia.

Además de lo dicho, pensamos que otro aporte del trabajo que comentamos es que da lugar a visualizar a la nación y a la ciudad capital de una provincia de creación tardía (1957) como actores que expresan intereses y fuerzas históricas y sociales conflictivos en el proceso de la transformación educativa reciente, cuyos matices se pueden captar mejor a partir de la elaboración del presente estudio. Asimismo, nos parece sumamente valiosa la opción de la autora para generar conocimiento desde la región, abordando tanto el nivel de las políticas educativas y su recepción como el de prácticas cotidianas que contribuyeron a modular de distinta forma la vida en las aulas.

Si bien concebimos que la investigación histórica implica un trabajo intelectual que requiere paciencia, búsqueda, identificación e interpretación de fuentes diversas, construcción de un relato coherente y fundado en fuentes, y que, por tanto, se resuelve como una tarea esencialmente personal, podemos observar que la tesis de Graciela Funes registra las huellas de sus directores, la Dra. Silvia Roitemburd y el Dr. Joan Pagés cuyas presencias suman valor y permiten a la autora enriquecer resultados para brindarnos, finalmente, su propia visión particular que es, en definitiva, lo que importa en una tesis doctoral como la que defendió con solidez en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, durante el mes de abril de 2010.

Reiteramos, el tema es complejo, sin duda alguna, pero el estudio es profundo, rico en aportes teóricos y metodológicos. Por ello no admite lecturas superficiales, hay

que darse el tiempo que la temática amerita. Si no lo hacemos corremos el riesgo de no captar el mensaje, o mejor dicho, los múltiples mensajes que nos entrega la autora en una secuencia de ideas, a nuestro criterio, correctamente anudadas en un trabajo de calidad. Un trabajo que nos confirma que el saber histórico es un saber provisorio, que involucra subjetividad, pero no es un saber arbitrario, sino que se apoya en evidencias empíricas, como las que nos presenta a lo largo del estudio.

¿A qué mundo aspiramos, cuál es nuestro papel en la búsqueda de la igualdad entre los seres humanos, qué tipo de historia enseñamos, cómo? La tesis desata este tipo de preguntas que se refieren a la función social del conocimiento histórico en la construcción de la democracia y en la profesionalización de los docentes.

Coincidimos en la necesidad de dar nuevos sentidos a la didáctica de la historia, buscar nuevos lugares donde formar nuevos sujetos y discursos renovados. En suma, a partir de una sostenida labor docente y de investigación —siempre complementarias a nuestro criterio—, Graciela Funes nos suscita interrogantes que enriquecen nuestras miradas sobre una profesión compleja articulada a los contextos sociales e institucionales en los que se desarrolla. Nos moviliza para reflexionar sobre las problemáticas específicas de la formación docente y de la enseñanza de la historia, que es imposible reducir a «pura erudición». Nos demuestra en fin su papel como herramienta para la participación inclusiva en tiempos signados por crecientes incertidumbres, desesperanzas que no hacen sino confirmarnos el sentido del conocimiento histórico para pensar en la transformación de las sociedades humanas y los seres humanos que las habitan.

Marta Barbieri  
Universidad Nacional de Tucumán  
Argentina

**Discriminación o igualdad.  
La educación en el respeto a la  
diferencia a través de la enseñanza  
de la historia**

*Autora:* Sofía Díaz de Greñu Domingo  
*Directores:* Luis M. Torrego Egido y Rocio Anguita Martínez  
*Lugar:* Universidad de Valladolid (campus de Segovia)  
*Fecha:* 23 de abril de 2010

**Interés de la temática y enfoque de la investigación**

Con frecuencia se reclama, desde la didáctica, la necesidad de investigaciones que analicen y valoren experiencias educativas relevantes de enseñanza de cuyos resultados se puedan obtener conclusiones prácticas para mejorarla. La presente tesis —con la que la autora obtuvo el doctorado en Pedagogía— reúne, básicamente, estos requisitos. La investigadora es profesora de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en Educación Secundaria, con una rica experiencia docente, y ha abordado en su investigación la temática de la discriminación por razón de género y de orientación sexual; y lo ha hecho no sólo desde una perspectiva documental, sino, sobre todo, desde el análisis de su experiencia docente. Para ello ha adoptado un enfoque de investigación cualitativa, de corte naturalista, que permite hacer aflorar matices que difícilmente hubieran aparecido con un planteamiento metodológico más convencional.

La temática estudiada es una temática relevante dentro de la educación en valores y, en parte, viene siendo contemplada como temática transversal. Y digo «en parte» porque, si los estudios de género han tenido un fuerte auge en las últimas décadas y los programas de educación para la igualdad de género han tenido, asimismo, presencia en los centros escolares, no se puede decir lo mismo de la discriminación por razones de orientación sexual, cuyo tratamiento escolar es casi inexistente. La ignorancia de esta cuestión contrasta con la mayor sensibilidad hacia la misma que se manifiesta, en tiempos recientes, en nuestra sociedad. En este sentido, se constata que la tradición feminista y la tradición de lucha por la diversidad sexual han seguido caminos diferentes y, en todo caso, paralelos; por lo que, en último término, no es extraño que, en la enseñanza, no hayan coincidido tampoco.

Era, pues, hora de abordar de frente «la discriminación por razón sexual», tanto desde el punto de vista —más explícito— de su presencia (o no presencia) como contenido curricular, como desde el punto de vista —más implícito— de su percepción en la vida de los centros, como sombra de determinadas concepciones bien arraigadas en la cultura escolar. De ahí el interés de esta investigación que, si bien se centra en el ámbito curricular, tiende puentes hacia otros aspectos de la vida escolar. Es por ello novedosa y comprometida, al abordar estos temas (en concreto el de la

homosexualidad) directamente en el profesorado y en el alumnado (y no sólo en el currículum oficial y en los materiales curriculares).

Por lo demás, la potencialidad de esta temática transversal hace que pase tan a primer plano en la investigación que casi podría decirse que lo de menos es que el campo disciplinar en que se estudia sea el de la historia, pues tanto el planteamiento como el desarrollo y las conclusiones del estudio van más allá de los estrictos límites de un área o de una materia escolar. En todo caso, el carácter de profesora de historia de la investigadora hace, finalmente, pertinente —y especialmente rentable desde el punto de vista de la investigación-acción— la elección de este ámbito de conocimiento como campo de estudio de —para formularlo en términos positivos— «la educación en el respeto a la diferencia».

Por su pretensión y estructura —y no sólo por su temática— es un trabajo ambicioso, que realiza un largo recorrido, desde la fundamentación a la investigación empírica y, más concretamente, a la experimentación curricular. Y ese es otro de sus méritos, sobre el que planea cierto riesgo de dispersión, que la autora termina controlando a lo largo de su proceso de trabajo.

### Contenido de la tesis

Los dos primeros capítulos de la tesis están dedicados al análisis de los dos temas básicos de la cuestión estudiada: la discriminación por razón de género y la discriminación por razón de orientación sexual. Aunque en el análisis entran en juego componentes sociológicos, antropológicos y psicológicos, el hilo conductor del mismo —y, por tanto, la clave explicativa— es el análisis histórico. Así el capítulo I se dedica a la «Historia de la discriminación por razón de sexo» y el capítulo II a la «Homosexualidad. Antecedentes de los tabúes y estereotipos».

El capítulo III, «Adolescentes hoy. Actitudes ante la cuestión de género y de orientación sexual. El camino hacia la coeducación», nos sitúa ya en el espacio central de la investigación: el aprendizaje y la enseñanza, si bien se contemplan en el mismo capítulo diversas cuestiones que quizás hubieran merecido un tratamiento más específico por separado, o bien podrían haberse conectado entre sí de forma más estrecha. En efecto, los dos primeros epígrafes constituyen una revisión de las concepciones del alumnado adolescente sobre

la discriminación por razón de género y de orientación sexual; se parte de algunos rasgos de la psicología del adolescente y de su desarrollo moral para abordar esta problemática entre los adolescentes de hoy, con especial atención a estereotipos y tabúes; lo que enlaza con el epígrafe tercero, que se ocupa de los «Elementos de discriminación en la escuela mixta» actual.

Por otra parte, los epígrafes cuarto y quinto se dedican a los planteamientos de la coeducación y sus avances y tendencias recientes, abordándose en el sexto el análisis de la presencia de estas cuestiones en las «bases epistemológicas» del currículum de Historia, Geografía e Historia del Arte en la enseñanza secundaria. Un estudio este último que promete más de lo que en la práctica proporciona —sin duda por necesidad de limitar la extensión y la diversidad temática de la investigación— y que, en todo caso, abre expectativas de gran interés para estudios futuros, que serán verdaderamente útiles para la didáctica si se supera el marco de análisis epistemológico de las disciplinas para situarse en la epistemología del «conocimiento escolar», en donde, además de las aportaciones del conocimiento disciplinar, entran en juego aportaciones de otros conocimientos, como el conocimiento de los alumnos sobre esas mismas temáticas. Desde esta óptica, en mi opinión, se podría dar mayor coherencia a las dos perspectivas presentes en este capítulo: la del aprendizaje (a través del estudio del conocimiento del alumnado, es decir, de sus concepciones) y la de los contenidos de enseñanza (a través del análisis del conocimiento escolar de las ciencias sociales). En todo caso, el capítulo, en su epígrafe séptimo, enlaza los aspectos anteriores, aproximándose a la práctica de aula mediante una revisión de materiales y recursos sobre género y orientación sexual producidos en las dos últimas décadas. De esta forma se establece un punto de conexión con el diseño posterior, por parte de la autora, de un proyecto didáctico que se someterá a experimentación.

El capítulo IV, «Metodología de investigación. Descripción de los instrumentos y su dinámica», muestra la variedad y riqueza del enfoque cualitativo al que nos referíamos al comienzo, variedad que se corresponde con el desglose que se hace de los problemas investigados. En efecto, las cuestiones investigadas en relación con los alumnos se refieren a los siguientes aspectos: principales valores detectados en el alumnado de secundaria estudiado; comportamiento del alumnado en el aula y en

relación con la aceptación de la diferencia (sexual); prejuicios en torno al sexo y a la orientación sexual; grado de desarrollo moral (según estadios de Kohlberg y Gilligan) y capacidad para desarrollar actitudes de tolerancia y solidaridad hacia estos problemas; su concepción como agentes activos o no de la historia; actitudes hacia la ampliación de derechos respecto a los temas investigados; sus conocimientos de historia en relación con estas discriminaciones; sus reacciones ante el desarrollo de un proyecto didáctico que trata estas cuestiones. En relación con el profesorado y la enseñanza de la historia, los problemas investigados se refieren a: las concepciones del profesorado sobre el género y la orientación sexual; estereotipos que se detectan; existencia de proyectos educativos para fomentar la igualdad; si la enseñanza de la historia promueve la igualdad por razón de sexo y de orientación sexual de acuerdo con los avances legislativos; el conocimiento del profesorado sobre estos temas y su predisposición para incorporar cambios curriculares sobre esos asuntos; las rutinas en la enseñanza de la historia como obstáculos para avanzar en esta línea; actitudes del profesorado respecto al tratamiento de estas cuestiones en el aula en proyectos alternativos y/o complementarios.

En el proceso de investigación, que sigue una metodología cualitativa (con pretensión de integrar diversas perspectivas y enfoques), se utiliza una gran variedad de instrumentos. Para la valoración de actitudes y conocimientos del alumnado antes y durante la intervención docente se hace uso de: cuestionarios, diarios de observaciones (en el aula y fuera del aula), dilemas éticos... Para la valoración de actitudes y conocimientos del profesorado se utilizan: diarios de observación no participante, registros de anécdotas, diario de observación participante (en los dos seminarios de formación del profesorado que se realizan), entrevistas, debates, análisis de documentos... Y todo ello —tanto para el caso del alumnado como del profesorado— contando con la colaboración de otros docentes e investigadores, en coherencia con el carácter colaborativo de la metodología asumida. La investigadora se apoya, durante todo su proceso en un diario de investigación y somete el estudio a una serie de criterios de «credibilidad».

Los datos se toman a lo largo del desarrollo de diversas experiencias (vinculadas a la profesión docente de la investigadora) durante varios años y en diferentes contextos, lo que genera una gran cantidad de información, recogida en el capí-



tulo V, «Interpretación de los resultados. Actitudes y predisposición del alumnado y del profesorado en torno al género y a la orientación sexual». La riqueza de esta información es notoria. En cualquier caso, quizás el uso de unas categorías de análisis comunes habría facilitado el proceso de cruce de resultados procedentes de tan distintas fuentes.

Esta primera oleada de resultados da paso a otra fase —que podría haber constituido, por sí misma, otra investigación— dedicada al diseño y experimentación de un proyecto didáctico alternativo en la asignatura de Historia, con unidades didácticas que tratan, de forma explícita, las temáticas que son objeto de estudio en la investigación. Así, el capítulo VI se dedica a la descripción del proyecto: «Unidades didácticas para la no discriminación por razón sexual. Opresión y lucha a lo largo de la historia», atendándose a la justificación, contexto, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El capítulo VII se dedica a: «Puesta en práctica del proyecto didáctico. Análisis de la experiencia», relatando las circunstancias concretas del desarrollo del proyecto, describiendo lo acontecido en el aula (tanto de la profesora investigadora como en otros casos), con atención a la doble perspectiva profesorado-alumnado, y evaluando tanto los resultados en el alumnado como el desarrollo de la experiencia. Se valora, especialmente, la evolución de las actitudes después de la intervención, se analizan los obstáculos encontrados, así como los objetivos alcanzados. En todo caso, la información generada por esta experimentación —en la que se vuelven a utilizar algunos de los instrumentos metodológicos más arriba citados, adaptados al seguimiento de la experiencia— aún podría ser explotada en muchos otros aspectos, dada la riqueza de matices que el proceso de experimentación proporciona. Una constante esta —la diversidad de informaciones obtenidas mediante los diversos instrumentos de investigación— que se muestra materialmente en los ocho anexos que acompañan al texto de la investigación propiamente dicho.

De todo lo presentado obtiene la investigadora una serie de «Conclusiones» que constituyen el último capítulo de la tesis y que son agrupadas en los siguientes aspectos: 1) Investigaciones sobre la historia de las mujeres y las personas homosexuales y su situación en la actualidad. Contribución al enriquecimiento del currículum. 2) Avances y rémoras en el ámbito educativo en la lucha contra la discriminación de género y de orientación sexual. 3) Disposi-

sición del alumnado adolescente ante las cuestiones expuestas. Estereotipos. Participación activa en el cambio. 4) Actitudes del profesorado. Concepciones. 5) Elementos de discriminación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. 6) Reacciones ante la puesta en práctica de un proyecto alternativo. Obstáculos.

Sin posibilidad de detenernos con detalle en todos estos aspectos, vale la pena destacar la existencia de una brecha importante entre los discursos y la práctica en la acción del profesorado, amén de las dificultades existentes, a este respecto, en los propios centros educativos. En cuanto al alumnado, a pesar de sus prejuicios, parece adaptarse con cierta rapidez a una sociedad que cambia, y, en consecuencia, reclama formación a ese respecto. Se comprueba asimismo que, a pesar de los obstáculos, las acciones en la línea de favorecer la «educación en el respeto a la diferencia» tienen virtualidad para modificar las concepciones del alumnado. Todo ello incita a planear nuevos desarrollos para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y evolucionada que garantice los derechos de las personas, aceptando sus diferencias.

#### Algunas reflexiones finales

Siendo muy sugerente la investigación presentada, surgen, a propósito de su temática y de sus conclusiones, diversas cuestiones, que, por lo demás, vienen siendo objeto de debate en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por razones de espacio me limitaré a realizar algunas reflexiones sobre algunas de estas cuestiones, con el propósito de avivar el debate.

La necesidad de incorporar nuevas temáticas transversales a un currículum que, básicamente, sigue siendo «vertical» (es decir, estructurado por las grandes áreas y disciplinas académicas), se puede convertir en un proceso interminable de añadidos curriculares. Un paso más podría ser la asunción de una perspectiva de «transversalidad de las transversales», o macrotransversales, papel que podrían jugar algunas opciones como la educación para la ciudadanía o la educación para la sostenibilidad. Pero eso seguiría siendo insuficiente y poco articulado. Por ello, se habría de trabajar, con decisión, en la búsqueda de alternativas que estructuren el currículum, de manera más integradora, en torno a temáticas o problemas de relevancia educativa, para cuyo tratamiento podríamos hacer uso del conocimiento disciplinar (y no disciplinar) que se consi-

derara necesario, sin quedar atados por la estructura de esas disciplinas.

El tratamiento de temáticas tan sensibles como las abordadas en la investigación reseñada pone sobre la mesa —pese a los resultados relativamente positivos que la investigadora refleja— la cuestión de las dudas acerca de la capacidad transformadora de la educación (formal) para acabar con estereotipos tan arraigados socialmente como los que aquí nos ocupan. Consideremos o no a la escuela como «reproductora» de los valores sociales dominantes, ¿no se le está pidiendo demasiado en relación con un cambio que ha de ser social, en todos sus aspectos? En todo caso, queda fuera de duda que sólo desde la escuela no se pueden abordar estos procesos de cambio; pero, al mismo tiempo, quienes estamos integrados en el sistema escolar no deberíamos renunciar a contribuir a esos cambios desde nuestro trabajo cotidiano.

Señalar, por fin, que en esta investigación, como en muchas otras, vuelven a aparecer las dificultades y bloqueos del profesorado para afrontar la enseñanza de temáticas que han sido ajenas a la cultura escolar tradicional. ¿Cómo romper, pues, los bloqueos del profesorado para iniciar un desarrollo profesional alternativo, que les permita empezar a trabajar con otro tipo de proyectos, como los estructurados en torno a problemas? Se supone que en esa tarea estamos y, por lo demás, serán bienvenidas nuevas investigaciones que sigan profundizando en una mejor comprensión de los citados bloqueos y en estrategias para avanzar en el desarrollo profesional docente.

*Francisco F. García Pérez*  
*Universidad de Sevilla*

#### Les proves de correcció objectiva i l'aprenentatge de la Història de l'Art al Batxillerat

*Doctoranda:* Montserrat Rovira i Bach  
*Director de la tesis:* Dr. Cristòfol-A. Trepal i Carbonell  
*Universitat de Barcelona*  
*Departamento:* Didáctica de las Ciencias Sociales  
*Grupo de Investigación:* DHIGECS  
*Año:* 2011

#### Presentación y precedentes

Durante el segundo semestre del curso 2011 ha procedido a la defensa de su tesis la doc-

tora Montserrat Rovira Bach, profesora de Secundaria en activo. Ha sido su director el doctor Cristòfol-A. Trepal i Carbonell y el tribunal que la ha juzgado ha sido presidido por el doctor Joaquim Prats Cuevas, actuando de vocal la doctora Pilar Rivero Gracia y de secretaria la doctora Concha Fuentes.

La presente tesis se ha situado en una de las líneas de investigación del grupo DHIGECS (*Didàctica de la història, la geografia i altres ciències socials*) de la Universidad de Barcelona. En dicha línea de investigación, iniciada y dirigida desde hace diez años por el doctor Trepal, se ha intentado mostrar la relación existente entre el uso didáctico de las pruebas de corrección objetiva a lo largo de un curso con la mejora objetivable de los resultados de aprendizaje.

Esta línea de investigación se inició dentro del grupo en el año 2000 con un estudio sistemático en veinte centros de Secundaria —segundo curso de bachillerato— en la asignatura de Historia. Los resultados de aquel primer trabajo se publicaron en la revista *Ensenyament de les Ciències Socials. Revista de investigació*. Aquella primera investigación mostró que el alumnado que había realizado sistemáticamente las pruebas de corrección objetiva al final de cada unidad didáctica obtenía una calificación superior en las pruebas de las PAU, incluso en comparación con otros grupos participantes en la investigación que no habían realizado las PCO pero que habían tenido el mismo profesor y que promediaban en conjunto las PAU por encima de los grupos experimentales (excepto, naturalmente, en Historia).

La doctora Yolanda Insa investigó en la misma línea una muestra significativa de alumnos de primero de la ESO de toda Cataluña en la parte de Historia de la asignatura Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los resultados mostraron la misma relación significativa que en la anterior investigación (los resultados de dicha tesis se publicaron en la revista *Ensenyament de les Ciències Socials. Revista de investigació*).

#### Hipótesis de la presente tesis

La presente tesis se ha realizado entre los años 2007-2010 después de los cursos de doctorado del bienio 2005-2007 (*Didàctica de les Ciències Socials i del Patrimoni*) sobre una muestra de alumnos de segundo curso de bachillerato. Formula como hipótesis que aquellos alumnos que son evaluados en parte de manera sistemática al final de cada unidad lectiva de la asignatura de

Historia del Arte (2.º de bachillerato) obtienen, estadísticamente hablando, un mejor resultado de aprendizaje que aquellos que no las pasan.

No se trata de elaborar unas PCO arbitrarias. Se trata, muy al contrario, de diseñar unas PCO que sigan escrupulosamente el discurso de la programación de cada unidad y que alternen preguntas de información, con preguntas de comprensión, aplicación y análisis. Además, en el protocolo de la tesis, se advierte que dichas pruebas han de ser utilizadas de una manera particular consistente en corregirlas con inmediatez y revisarlas al principio de la unidad lectiva siguiente. En este repaso no se debía solamente identificar las respuestas erróneas, sino que la PCO había de funcionar didácticamente en el aula como un esquema de diálogo con el alumnado. Este no debía limitarse a identificar la pregunta correcta cuando era preguntado sobre ella, sino que también debía argumentar la razón por la cual era correcta y por qué causa no eran correctas las demás. Así, pues, al final de cada unidad lectiva el alumnado pasaba una PCO diseñada de una manera determinada, y pilotada previamente con alumnos del curso anterior que habían cursado la materia de Historia del Arte. Además su uso didáctico quedaba también precisado con rigor.

#### Trabajo de campo e instrumentos de investigación

La tesis presenta dos trabajos de campo. En el primero la doctoranda, que impartía dos grupos de Historia del Arte en su centro, ha realizado un estudio de caso sobre sus propios alumnos. Simultáneamente dirigía un segundo ámbito de campo en una muestra de 14 centros más (públicos, concertados, laicos y religiosos).

Los instrumentos de la investigación han sido los siguientes. En primer lugar una encuesta inicial al alumnado con diversos indicadores (desde la edad, profesión de los padres, interés inicial por la asignatura, etc.) para poder efectuar un preciso perfil de la muestra. El profesorado participante rellenaba también una ficha con datos objetivos del alumnado (notas de final de la ESO, de primero de Bachillerato, etc.). Estos datos se introdujeron en un paquete estadístico informático (SPSS-15). El segundo instrumento de trabajo fue una programación consensuada con todo el profesorado participante (fácil de establecer por el hecho de que las PAU al final de curso tienden a homogeneizar las programaciones de todas las materias) que,

además, la doctoranda enriqueció con un envío a cada centro —y para cada unidad didáctica— de los objetivos didácticos que las PCO medirían y numerosos recursos textuales de libre disposición a criterio del profesorado. A lo largo del curso los centros enviaron las calificaciones de cada PCO a la doctoranda cuyos resultados se introdujeron también en el paquete informático. El tercer instrumento de investigación fueron las PCO de cada unidad didáctica y la pruebas de ensayo abierto con los criterios de corrección. Todo ello se completó con una encuesta final al alumnado (sólo en el centro de la doctoranda), una encuesta a todo el profesorado y una entrevista semiestructurada entre los días 15 y 30 de junio del curso en que se realizó el trabajo de campo.

Atendiendo al hecho de que la mayoría de centros participantes no disponían de dos grupos de la asignatura (con lo cual resultaba imposible establecer un grupo de control), siguiendo la directrices metodológicas del doctor Antoni Sans del MIDE de la UB, la mitad de los grupos realizaron las PCO durante el primer cuatrimestre y la otra mitad las realizaron durante el segundo cuatrimestre. De esta manera los resultados podían, por una parte, ser más fiables ya que la única variable dependiente era el uso de las PCO, pero por otra se corría el riesgo de que la maduración del alumnado a lo largo del curso enmascarara los resultados de las pruebas abiertas de final de curso.

#### Dinámica de la realización de la tesis

La doctoranda cursó los dos cursos de doctorado en el bienio 2005-2007. Durante el curso 2007-2008 realizó el estado de la cuestión, la elección de los centros, las entrevistas a los profesores y el diseño de la programación y de las PCO de cada unidad lectiva con sus respectivos pilotajes. A lo largo del curso 2008-2009 se realizó el trabajo de campo. Finalmente, durante el curso 2009-2010 se procedió al análisis de resultados y a la redacción definitiva de la investigación.

Durante el trabajo de campo, como se ha dicho, la mitad de los centros realizaron las PCO durante el primer cuatrimestre y el resto durante el segundo cuatrimestre siguiendo el mismo programa. En los centros que tenían dos grupos de Historia del Arte de segundo de bachillerato, uno de ellos realizaba la PCO durante el primer cuatrimestre y el otro grupo durante el segundo. Al final de cada cuatrimestre todos los alumnos —hubieran o no realizado las PCO en el de-

curso de su aprendizaje— pasaban la misma prueba de ensayo abierto que era corregida por dos profesores de Secundaria de Historia del Arte ajenos a la investigación y que no conocían a ningún alumno y que además ignoraban qué grupos habían realizado las PCO y cuáles no. De dichas pruebas abiertas se hacían fotocopias para que el profesorado de los centros pudiera utilizarlas como instrumento de evaluación propio. De las dos calificaciones de los dos profesores externos —si la diferencia no era superior a los dos puntos— se calculaba el promedio como indicador de resultado. Dichos profesores tenían a su disposición los mismos criterios de evaluación, muy similares aunque no del todo iguales a los criterios de calificación de las PAU.

### Los resultados

Los resultados de esta tesis muestra otra vez de manera empírica, y en la materia de Historia del Arte, que la continuidad en el

esfuerzo de aprendizaje que estimulan el uso de las PCO diseñadas y utilizadas con un protocolo preciso colaboran a la eficiencia de los resultados de aprendizaje medidos con instrumentos tradicionales (pruebas de ensayo abiertas). Además, en las circunstancias actuales, y ante el elevado número de alumnos que tienen los profesores de Secundaria, este tipo de pruebas motivan al alumnado y permiten dar las calificaciones con inmediatez. En ningún caso la tesis afirma o defiende que la PCO sea el único instrumento de evaluación (de hecho la misma tesis ha utilizado dos mecanismos y cada profesor por su lado ha efectuado otros instrumentos particulares), si no que verifica que la PCO puede ser utilizada a la vez como instrumento de medición de resultados y como instrumento didáctico de aprendizaje.

La tesis aprovecha los resultados de encuestas y entrevistas para verificar un buen número de aspectos colaterales de in-

dudable interés como lo son las relaciones entre los resultados de aprendizaje con las expectativas del alumnado, con el género, con la lengua vehicular, con el tipo de familia, con el nivel cultural y/o económico, etc., con consecuencias inéditas y de sumo interés para investigaciones posteriores.

La tesis, bien redactada, está realizada con un rigor metodológico exquisito y constituirá sin duda una referencia inexcusable en los estudios de didáctica de la historia del arte y, muy en particular, sobre cualquier investigación sobre la evaluación en la Secundaria.

*Joan Santacana Mestre  
Universitat de Barcelona*

## RESEÑAS

### Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)

Campos Pérez, Lara  
Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010

### Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares del franquismo (1936-1975)

Castillejo Cambra, Emilio  
Madrid, UNED, 2008

Los estudios sobre los manuales escolares, los del pasado más o menos reciente y los del inmediato presente, siguen estando de enhorabuena y, de manera aún más especial, los relacionados con la enseñanza de la historia. Las dos obras que ahora reseñamos son dos magníficas muestras más de la continua expansión que se está dando en lo que ya, de manera generalista, denominamos la manualística, esto es, aquella especialidad científica dedicada al análisis de los manuales escolares en sus más diversas facetas con miras a su mejor y más profundo conocimiento y a su deseada mejora didáctica.

La obra de Lara Campos se centra en el estudio de las imágenes aparecidas en los manuales de la educación primaria dedicados a tres materias escolares: la Historia, la Educación Cívica y la Educación Patriótica, especialmente en aquello que se refiere a la configuración de los diferentes imaginarios escolares impulsados desde el poder político (básicamente el conservador-católico, a veces explícitamente nacionalcatólico, y el liberal-democrático) sobre la nación española. El estudio abarca desde los primeros manuales de la II República hasta los que la autora considera los propios del periodo final de la Transición democrática. La obra se subdivide en seis apartados cronológicos dedicados respectivamente a la II República (1931-1936); a la Guerra Civil y la primera posguerra (1936-1945); a la consolidación del franquismo (1946-1956); al giro tecnocrático del franquismo (1957-1968); a la crisis final del franquismo (1969-1975) y al proceso de transición a la democracia (1976-1982).

En cada uno de estos seis apartados se realiza un análisis de la situación política general del periodo, y de la más par-

ticular del sistema educativo, para entrar, a continuación, en el estudio del tratamiento iconográfico realizado en los manuales a propósito de los símbolos oficiales y no oficiales de la nación, así como del relato histórico-cronológico imperante (especialmente a través de los héroes y figuras históricas destacadas u omitidas en cada uno de estos periodos y sus sucesivas transformaciones y cambios de significado, que quedan ampliamente visualizados a través de las abundantes reproducciones icónicas presentes en esta obra).

El libro de Lara Campos es una aportación importante para la manualística, tanto española como internacional, pues son aún escasos los estudios sobre la iconografía escolar. El análisis realizado sobre los distintos tipos de imágenes es muy interesante y sutil y permite, mediante sus apreciaciones, que estas puedan ser vistas con mucha mayor profundidad y conocimiento. Para lograrlo se ha servido de una rica y amplia bibliografía que va desde la historia, en su sentido más general, a la nueva historia del arte y de la semiótica, así como de la nueva historia cultural y, ob-

viamente, de la historia de la educación y de la historia de las disciplinas escolares.

El único desdoro de esta obra es que, supongo que por prisas o falta de revisión final del texto escrito, se han introducido excesivas incorrecciones en las citaciones realizadas, tanto directamente bibliográficas como de personas o de instituciones que no viene a cuento enumerar en esta breve reseña.

La obra de Emilio Castillejo, aunque se centra en el franquismo, aborda aproximadamente el mismo periodo cronológico que la anteriormente reseñada, pues busca los orígenes del nacionalcatolicismo desde finales del siglo XIX y da algunas pistas sobre la evolución de los manuales posteriores al franquismo. Pero el núcleo fundamental de análisis es el propio franquismo, las pervivencias de algunos de sus rasgos más definitivos y las variaciones que se fueron introduciendo con el devenir de los años. En el caso del libro de Emilio Castillejo, el objeto de análisis lo son tanto los manuales de educación primaria como los de la secundaria, incluyendo los de formación profesional.

La estructura de la obra de Castillejo es enormemente compleja debido a la gran cantidad de factores y elementos que pone en juego. El libro se divide en seis partes. En la primera se aborda «la génesis de las creencias históricas que median el currículum» y en ella se establece, ya desde el inicio, la división cronológica mediante la que se contemplará el franquismo: una primera etapa o primer franquismo, que va desde 1936 a 1959, y una segunda etapa o segundo franquismo, que incluirá desde 1959 hasta 1975. En la segunda parte se tratan las características básicas del currículum de historia durante todo el franquismo, con subdivisiones más variadas que las utilizadas en la parte primera. La tercera parte, definida como «la historia al servicio de un orden social», aborda, de manera muy refinada y sutil, la pugna entre los distintos prototipos ideológicos presentes en el franquismo a lo largo de sus cuarenta años de existencia: el falangismo, el nacionalcatolicismo y lo que Castillejo define como la visión Whig, esto es, el intento de adecuar, durante el segundo franquismo y a través de la tecnocracia, el orden franquista con las nuevas demandas aperturistas requeridas por las exigencias internacionales y el desarrollismo interior. Esta tercera parte es muy rica y novedosa, pues en ella se va constatando, a través de los manuales, la progresiva pérdida de importancia del falangismo y el afianzamiento constante del nacionalcatolicismo, que será la opción más definitiva del franquismo en su conjunto,

sea en su vertiente más intransigente, sea en su versión Whig según la denominación de Castillejo. La cuarta parte lleva por título el de «la historia al servicio de la patria, la hispanidad y Occidente» y en ella se trata, de forma detallada, el relato histórico tradicional (en su versión nacionalcatólica) de la «nación» española, con sus mitos de origen, su culminación en la época moderna y la hispanidad y, finalmente, con la complejidad de las relaciones contemporáneas de España con el Occidente europeo y americano. Las dos últimas partes, quinta y sexta, están dedicadas respectivamente a «la historia al servicio de un régimen» y a «la historia al servicio de un dios»: en la quinta se aborda la apropiación que el franquismo hizo de distintos pasajes de la historia peninsular como prefiguración y justificación *a posteriori* de sus propias características políticas y organizativas. En la sexta se realiza este mismo análisis, pero ahora en función de la visión nacionalcatólica y de la pretendida indisoluble unión entre la historia de la Iglesia católica y la historia de la sempiternamente existente «nación» española.

La obra de Emilio Castillejo es, muy posiblemente, el análisis más completo realizado hasta la fecha sobre la enseñanza de la historia durante la dictadura franquista. Con esta investigación se vuelve a demostrar que los manuales escolares, cuando se contextualizan convenientemente, se utiliza una muestra amplia y significativa de los mismos y se supera la simple reproducción textual de sus pasajes más explícitos (tal como se cumple perfectamente en la aportación de Castillejo), continúan siendo una fuente enormemente rica y sugerente para el estudio de cualquier periodo histórico posterior a la implantación liberal del sistema escolar. Las dos obras reseñadas ahora realizan un uso muy amplio de los manuales disponibles en cada uno de los periodos analizados, lo que les añade aún más mérito y rigor científico.

Ambas obras, desde su distinta perspectiva y empeño, son libros que deberían ser leídos, de seguro que con gran provecho, por todo el profesorado interesado en un conocimiento más profundo y fundamentado de todo lo que se mueve a la hora de diseñar o de practicar la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Rafael Valls  
Universitat de Barcelona

## Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales (1900-1970)

Mainer Baqué, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid, CSIC, 2009, 927 páginas.

Mainer Baqué, Juan. *Inventario de sueños: diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*. Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 2009, 322 páginas.

No es infrecuente, aunque tampoco sea excepcional, que las tesis doctorales de adultez (aquellas que son emprendidas cuando sus autores son ya personas con una amplia trayectoria investigadora) tiendan a plantearse investigaciones marcadamente ambiciosas y exigentes, que requieren de un tiempo dilatado de realización, tanto por el periodo cronológico que suelen abarcar como por la cantidad de documentación necesaria para su confección. Son tesis que habitualmente no están marcadas por las premuras de la consolidación o promoción de una plaza docente o de investigación universitaria o de otro tipo similar. Esta caracterización se puede aplicar perfectamente a las dos obras de Juan Mainer que ahora reseñamos y que provienen directamente de su tesis doctoral, presentada en la universidad de Zaragoza en junio de 2007, y que fue dirigida por Raimundo Cuesta y Antonio Viñao, dos destacadísimos renovadores de las investigaciones educativas en España. Su autor ya nos había ofrecido previamente muchas muestras de su capacidad investigadora y de su buen hacer en todo lo relacionado con la enseñanza de la historia en España en sus múltiples facetas y ámbitos. Ahora, con estos dos libros, da un paso más y se plantea una investigación muy innovadora en nuestros lares: el intento de averiguar, explicar y demostrar cómo se fue configurando históricamente, en nuestro país, la Didáctica de las Ciencias Sociales (más precisamente, de la historia y de la geografía) y quiénes fueron sus impulsores, las instituciones de las que se sirvieron para que eso fuese posible, los caminos y vericuetos que se trazaron, así como sus recorridos, de avance y de retroceso, a lo largo de los siete decenios existentes entre 1900 y 1970. Ambas fechas acotan un largo periplo, aunque se sea consciente de que ya existían precursores antes del inicio del siglo XX y, sobre todo, de que han pasado muchas cosas y muy importantes después de 1970 en lo que respecta a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero los autores de una investigación, y en concreto el

autor al que ahora nos estamos refiriendo, tienen también sus derechos y entre ellos está el de delimitar cronológicamente el objeto de su estudio, aunque posiblemente sus lectores y beneficiarios desearíamos que estos llegasen hasta el presente para hacernos una idea más completa y cabal de la «sociogénesis» histórica de cualquier materia o campo científico que nos interese profundamente, como es el caso presente.

Pasemos a realizar un breve resumen de las dos obras ahora reseñadas para dedicarnos posteriormente a su análisis y valoración.

La primera obra de Juan Mainer, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* se estructura a partir de tres partes y siete capítulos. La primera y segunda parte se dedican al periodo 1900-1939, y la tercera al comprendido entre 1939 y 1970. El primer periodo analizado es definido como el de la invención de la tradición y también como el de la «embriología» del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El segundo es calificado como el de su etapa preconstituyente (las fases constituyente y constitutiva de esta didáctica especial quedan fuera del análisis de Mainer, aunque sí sean anotadas y acotadas en su estudio: entre 1970 y 1984 se daría su institucionalización académica y a partir de 1984 se entraría ya en su etapa constitutiva, de profesionalización, maduración y desarrollo). Los siete capítulos enunciados llevan por título, respectivamente, los de las agencias productoras de discurso (capítulo 1) y en ellos se aborda, por una parte, las cuatro principales instituciones que impulsaron la «invención» de esta didáctica especial (la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto-Escuela y la Junta de Ampliación de Estudios; todas ellos, como se habrá advertido de inmediato, muy estrechamente relacionadas con la Institución Libre de Enseñanza, el principal motor de la renovación educativa española desde el último cuarto del siglo XIX y hasta 1939) y, por otra, la repercusión en España de dos de los pedagogos europeos más significativos de este periodo: Ovide Decroly y Roger Cousinet.

El capítulo segundo está dedicado a un análisis muy detallado y casi exhaustivo de los discursos didáctico-pedagógicos a partir de los textos más emblemáticos de este periodo, estableciendo entre ellos una jerarquización según su importancia

y considerándolos como de primer, segundo y tercer orden. Este segundo capítulo se cierra con un interesante apartado sobre los manuales escolares generados por estos creadores del discurso didáctico.

En el tercer y cuarto capítulo se estudia, respectivamente, los dos subperiodos en que se divide el lapso temporal 1900-1939: por una parte, el comprendido entre 1900 y 1931 y, por la otra, el de la II República (1931-1939). El primero de ellos es considerado como la primera tentativa de institucionalización de esta didáctica especial, aunque con un escaso papel profesionalizador, y el segundo, por el contrario, como el de la configuración de la didáctica de la historia y de la geografía como un saber-poder ya emergente, especialmente a través de la consolidación de una potente red editorial (de forma destacadísima las Publicaciones de la Revista de Pedagogía), de un amplio despliegue de reuniones y conferencias impulsadas desde la administración educativa y, finalmente, de un muy patente proyecto profesionalizador de los docentes, puesto de manifiesto en los planes ministeriales vinculados a una nueva formación del profesorado de educación primaria y secundaria. El cuarto capítulo concluye con un muy útil apartado dedicado a establecer el *quién es quién* en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España hacia 1936 (este tema es el desarrollado de manera monográfica en el segundo de los libros aquí reseñados, el que lleva por título *Inventario de sueños: diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*).

En los tres restantes capítulos se trata sobre los avatares experimentados por este campo profesional entre 1939 y 1970. En los capítulos quinto y sexto se aborda los trazos de cambio y continuidad experimentados en los primeros decenios del franquismo y su intento de reconstrucción de la pedagogía española a través del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Instituto San José de Calasanz y las Secciones de Pedagogía Universitaria).

El capítulo séptimo y último de la obra, uno de los de redacción más ágil y brillante, en mi opinión, está dedicada al decenio 1960-1970 y en él se aborda los importantes y acelerados cambios experimentados, en esta década, en todo lo concerniente a la generación de una Didáctica de las Ciencias Sociales ya más adecuada a lo que Mainer define, en la línea empleada, entre otros, por Raimundo Cuesta, como el nuevo *modo de educación tecnocrático*

*de masas*, sustituto del *modo tradicional y elitista* de educación anterior: este es el decenio calificado como el de la «transición corta» de uno a otro modo de educación en España, complementario de la «transición larga» habida entre 1900 y 1960.

El libro concluye, por una parte, con unos muy amplios e interesantes anexos, que recogen documentos muy significativos del largo periodo analizado y una serie de listados sobre los personajes y obras más destacados en esta investigación, y, como es frecuente, con una bibliografía, que vuelve a poner de manifiesto el amplísimo uso de fuentes primarias y secundarias realizado en esta ocasión por Juan Mainer.

Muchos son los aspectos que merecen ser atendidos y destacados de estas dos publicaciones de Juan Mainer. Obviamente, por motivos de espacio y de agilidad narrativa, nos centraremos sólo en algunos de los que más han llamado nuestra atención: por una parte, la conceptualización empleada en ellas; por otra, el intento de contextualización histórica de muchas de las cosas que sobre este tema ya conocíamos, pero que quedaban insuficientemente entrelazadas hasta ahora, y, en tercer lugar, aquellas cuestiones que, en nuestra opinión, quedan menos claras o pueden ser objeto de lecturas diversas.

En estas obras Juan Mainer se muestra como el *fedecariano-nebraskiano* que es, es decir, un autor que comparte la terminología y conceptualización que este grupo ha ido generando a lo largo de los últimos 10-15 años y que hunde sus raíces en la tradición intelectual, básicamente europea, del pensamiento de la sospecha, de la sociología crítica, de los estudios genealógicos y de la nueva historia cultural. Las citas y referencias a autores tan significativos como Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Michel Foucault, Carlos Lerena, Friedrich Nietzsche, Max Weber y otros más, son frecuentes. Estos autores citados le sirven para ir construyendo un andamiaje conceptual suficientemente complejo y sofisticado que le permite ir analizando, definiendo y acotando aspectos de la realidad social y escolar que fácilmente se nos pueden escapar en un análisis menos intenso y preciso. Estos conceptos requieren ser leídos y entendidos desde su aparición en los textos, ya que se convierten en parte fundamental del razonamiento ofrecido y, en este sentido, es un acierto que su conocimiento sea facilitado en estas obras, pues siempre van inicialmente acompañados de una explicación amplia sobre su significado. Con-

ceptos como los de modos de educación (incluyendo sus denominaciones y su periodización), régimen de verdad, campo y *habitus* profesionales, código de profesionalización, por no citar el de código disciplinar, que ya cuenta con una amplia acogida por parte de la comunidad científica de los didactas y de los historiadores de la educación, se hacen reiteradamente presentes a lo largo de toda esta investigación. Todo ello con el intento de ir construyendo una Didáctica Crítica o una Didáctica Crítico-Genealógica, entendida ésta como un proyecto teórico-práctico que aúne la crítica de la realidad social y escolar (así como la de los discursos y la justifican y la configuran) con la pretensión de viabilizar otras formas más emancipatorias de educación social.

Otra de las aportaciones más importante de las obras de Juan Mainer es, en mi opinión, el enorme trabajo de buena contextualización histórica, o genético-histórica si se quiere, realizado en referencia a las aportaciones, propuestas y reformas educativas habidas durante los siete decenios analizados, tanto en referencia a los autores de las mismas, objeto de atención específica en la segunda de las obras reseñadas, como a las instituciones que las impulsaron. Este era un reto difícil dada la amplitud cronológica abordada, así como las muchas aportaciones habidas, las distintas corrientes de pensamiento existentes, las continuidades, cambios y rupturas que se dieron a lo largo del periodo analizado. Mainer ha logrado que muchos de los autores, obras, instituciones educativas creadas, proyectos educativos planteados o realizados de todo este periodo, que ya nos podían ser conocidos de manera más o menos profunda y más o menos aislada, cobren nuevos significados a partir de la amplia contextualización realizada. Este trabajo incita a revisar, a volver a releer, a muchos autores y muchas obras que cobran nueva luz en el detallado contexto en el que Juan Mainer las reubica. Algo muy semejante a lo que Raimundo Cuesta hizo ejemplarmente, respecto de la enseñanza de la historia española, en su libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (1997).

Ya para ir finalizando paso a analizar aquellas cuestiones que considero más matizables o discutibles de las dos obras de Mainer.

En primer lugar, la cuestión de la temporalización y periodización del periodo estudiado. A lo largo del primer libro anotado, el uso del concepto modos de educación es casi continuo. Este concepto se revela

como muy útil para abordar largos periodos y, sobre todo, para poder sobrepasar una periodización marcadamente política que, como se demuestra, puede ser poco eficaz para analizar fenómenos como los educativos o culturales, que no se dejan encuadrar adecuadamente en periodizaciones cortas. Sin embargo, en la obra de Mainer, de manera adecuada, a mi entender, las periodizaciones más cortas sí están presentes y creo que de manera también esclarecedora: así ocurre con la distinción que se hace respecto de la Restauración y, de manera aún más destacada, respecto del periodo de la II República o del decenio de 1960-1970 y, aunque ya fuera del periodo analizado, se podría hacer respecto de los iniciales años noventa con los temarios de la LOGSE, aquellos que definíamos, según diversas opiniones, como más o menos abiertos y flexibles. Frente a un uso exclusivo de la periodización basada en los modos de educación, que es, sin duda una aportación positiva y esclarecedora, considero más interesante, también desde un punto de vista heurístico, la combinación de periodizaciones largas y más cortas, pues la realidad es muy compleja y, dentro de un modo de educación, caben periodos más o menos significativos como demuestra la investigación de Mainer.

Otro aspecto relacionado con la periodización es la de las fechas de inicio y final de esta investigación establecidas por su autor que, como ya dije al principio, respeto, pero no comparto. Por diversas informaciones sé que hubo partidarios de que la fecha inicial (inicios del siglo XX) se anticipase a mediados del siglo XIX y que, en lo que respecta a la fecha final (1970), se anticipase al inicio del franquismo o que se pospusiese hasta la actualidad. Soy partidario, por considerarlo más sociogenético y clarificador, de las fechas más extremas, es decir, que el estudio se hubiese iniciado a mediados del siglo XIX y que se hubiese finalizado en la actualidad. El precedente del estudio de Raimundo Cuesta sobre la sociogénesis de la historia como disciplina escolar mostró la mayor coherencia de esta periodización más amplia.

Otra cuestión de la que discrepo, a pesar del amplio respaldo foucaultiano con la que cuenta, es la de la consideración exclusiva, o casi exclusiva, de los saberes escolares y de la propia escolarización como formas de control y dominio por parte del poder establecido, tal como ya puso de manifiesto Raimundo Cuesta en su reciente libro *Felices y escolarizados*. Obviamente esta propuesta es interesante y posi-

blemente acertada, pero es sólo una parte de la verdad histórica, aunque sea la más ocultada de manera interesada por los poderes y sus acólitos. La lucha por la escolarización también ha sido una batalla progresista y uno de los cauces de *empoderamiento* y liberación de la ignorancia por parte de las clases populares, si se me permite este término clásico ya bastante en desuso. No sería difícil encontrar ejemplos personales y concretos en personas reales de mi generación y de otras posteriores. Acepto que plantear el tema del control y del dominio en relación con la educación es muy importante, especialmente por su ocultación en muchas formas de análisis más angelicales de la escolarización, pero esa es, como dije anteriormente, sólo una parte de la historia de la alfabetización de las sociedades y de su progresiva aproximación a cotas más altas de conocimientos y, por tanto, de su posibilidad de un pensamiento más amplio y también más libre, incluso con un potencial ámbito de emancipación intelectual y social.

La tercera cuestión que quisiera matizar es la del debate a propósito de la continuidad o del cambio en relación con la significación del franquismo en su conjunto o en sus momentos iniciales. El libro de Mainer se mueve entre ambas variantes y me parece lo más adecuado, aunque nuestro autor subraye, en determinados momentos, los rasgos de la continuidad o de la no ruptura plena, en la línea de lo que se está haciendo, sobre todo desde la historia de la literatura española. También en esta cuestión, como en las dos anteriormente propuestas, el problema es complejo y la larga duración del franquismo lo hace mucho más difícil. Creo que no hay duda ninguna de que el franquismo inicial se propuso arrumar con toda la tradición más ilustrada y liberal que subyacía a la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales. Para ello no hay más que anotar la brutal destrucción personal y física de las personas e instituciones que, como bien demuestra Mainer, estuvieron impulsando este nuevo campo profesional con anterioridad a la dictadura franquista. Que algunos decenios después, ya muy avanzado el periodo franquista, se retomase algunas de las ideas, propuestas e iniciativas profesionales que guiaron anteriormente algunos de los cambios iniciados en los primeros años treinta también parece bastante cierto a partir de los datos aportados por Mainer. Nos encontramos, por tanto, ante una cuestión compleja, que no puede ser definida de manera única o unívoca para todo el franquismo: de nuevo es necesario matizar la

adjetivación y aceptar que las cosas son complejas e incluso paradójicas, como se advierte, en algunas ocasiones, por parte de nuestro autor.

Ya sólo me cabe recomendar, por su gran interés, la lectura de las dos obras de Mainer, especialmente la primera, dado que la segunda, el *Diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*, es más una obra de consulta, aunque también pueda ser leída, muy provechosamente, de manera continuada. El lector se encontrará, además, con muchas de las frases y calificativos, verdaderamente punzantes y provocadores, a los que Juan Mainer ya nos tiene acostumbrados en sus aportaciones: son un poco de pimienta, nada habitual en los escritos académicos, que a unos puede enfadar y a otros divertir.

Rafael Valls  
Universitat de València

### Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)

Cuesta, Raimundo y Molpeceres, Antonio Salamanca, Publicaciones del Instituto Fray Luis de León, 2010, 386 páginas.

Creo que es un hecho ampliamente contrastado que Raimundo Cuesta es uno de los más destacados historiadores de la enseñanza escolar española de la historia: lo ha demostrado mediante una amplísima serie de meritorios trabajos a lo largo de los últimos 25 años, entre los que destaca, en mi opinión, su extraordinaria *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (1997).

En esta ocasión, su nueva obra asume una perspectiva distinta y más amplia a la de la obra anteriormente citada, aunque igualmente relacionada con la enseñanza secundaria: la de realizar un estudio en profundidad de los avatares acaecidos en el primer Instituto de bachillerato creado en la ciudad de Salamanca, a mediados del siglo XIX, y que, desde 1943, pasó a denominarse el Fray Luis de León. El lapso cronológico analizado es, nominalmente, el comprendido entre 1931 y la actualidad, aunque en realidad se incluyan muchas consideraciones de lo que fueron los institutos de bachillerato españoles desde finales del siglo XIX o principios del siglo XX.

La obra se estructura en cuatro grandes capítulos: el primero dedicado al periodo republicano y una parte del franquismo inicial («Encrucijada de esperanzas y desolación, 1931-1944»); el segundo está consagrado plenamente al franquismo («Entre azules y tecnócratas Dei, 1944-1974»); el tercero, en el que se aborda el periodo de la Transición («Mudanzas, transiciones y reformas entre la tecnocracia y la democracia, 1975-1985») y, por último, el periodo más directamente contemporáneo («Lo que va de ayer a hoy: recuerdos y expectativas del alumnado entre dos siglos»). Todos los capítulos tienen una estructura similar de cuatro apartados: se parte de un amplio análisis de la situación de la enseñanza secundaria española en cada uno de los periodos, con sus principales características y problemas, analizando las leyes educativas y los planes de estudio pertinentes para pasar, en un segundo apartado, a contemplar las características peculiares del salmantino Instituto Fray Luis de León. El tercer y cuarto apartado están dedicados, respectivamente, a una serie de entrevistas a antiguos alumnos de cada uno de los cuatro periodos analizados, por una parte, y, por otra, a un álbum de fotografías coetáneas de cada uno de tales periodos.

Esta obra se une a otras semejantes de diversos autores que, hace unos quince años, se dedicaron a la conmemoración de los 150 años de la creación de los centros españoles de enseñanza secundaria, hacia mediados del siglo XX. Pero la presente publicación es bastante distinta a las anteriores, muy posiblemente por el profundo conocimiento que Cuesta tiene de la historia escolar española, lo que le permite contextualizar perfectamente las peculiaridades del centro salmantino dentro de los movimientos educativos generales que se dieron en España. Prácticamente nada escapa a la atención de los autores de esta investigación en cada una de las cuatro fases establecidas: se analiza diacrónicamente, por una parte, los espacios materiales del centro y el instrumental didáctico empleado, así como los manuales escolares utilizados. Por la otra, las características profesionales, sociales, culturales, políticas, y también de género, tanto del profesorado como del alumnado. Y todo ello con una gran riqueza de matices y una marcada sutileza en las interpretaciones que se ofrecen sobre cada periodo, mostrando tanto los cambios habidos como las muchas continuidades existentes. La publicación va acompañada de un CD, de 25 minutos de duración, en el que se recoge muchas de las imágenes del ya citado álbum de fotografías y otras nuevas, tanto fijas como en

movimiento, que sirven de muy buen resumen icónico-sonoro de los más importantes aspectos abordados en el libro.

La prosa empleada es ágil y el libro se lee con facilidad, gusto e interés, especialmente por aquellos que estén habituados a las conceptualizaciones usadas por Cuesta y, en un sentido más amplio, por la mayoría de los estudiosos integrantes de la fecunda Federación Icaria, los *fedecarianos*. En esta ocasión, dado el variado público al que va dirigida esta obra, la significación de esta peculiar, pero precisa, conceptualización es aclarada en cada uno de los momentos en que se hace uso de ella, lo que facilita su comprensión para cualquier posible lector desconocedor de esta amplia terminología.

Por lo anteriormente indicado se entenderá que al autor de esta reseña no le queda sino recomendar la lectura, estudio y disfrute de la presente obra, dado que con ella se puede adquirir un conocimiento mucho más pleno y profundo no sólo de la realidad escolar española pasada, sino, sobre todo, de la presente, con sus luces y también sus sombras, tanto las del pasado como las del presente, así como de los más importantes retos del inmediato futuro.

Rafael Valls  
Universitat de València

### Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio

Ubieta Arteta, Agustín  
Zaragoza, Pressas Universitarias de Zaragoza, 2007, 115 páginas.

La propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio local que presenta la obra se halla precedida de una introducción en la que el autor reflexiona sobre el valor del entorno como fuente de aprendizaje en tanto que laboratorio didáctico y soporte del patrimonio, realizando, además, una presentación de la situación actual del patrimonio cultural aragonés y de su reconocimiento público.

El libro resulta de gran utilidad para el desarrollo de propuestas didácticas activas, en las que el alumnado participe en la investigación y descubrimiento del patrimonio local. Es esta escala, la del término municipal, la referencia geográfica básica o el entorno de trabajo en los que se centra la propuesta didáctica. Por tanto, se vincu-

la directamente con las recomendaciones curriculares en las que se destaca el valor de la enseñanza de las huellas del pasado en el entorno.

Se recomienda que la primera fase de tareas del alumnado se centre en el descubrimiento de cómo nacieron y se perpetúan los límites del municipio. La primera aproximación puede realizarse a través de la hoja correspondiente del mapa topográfico nacional 1:50000 para constatar que los límites municipales casi nunca corresponden con los naturales (ríos, sierras, gargantas, etc.) y indagar acerca de las causas de esta realidad. Se plantea así una propuesta didáctica que parte de una resolución de problemas aplicada a las Ciencias Sociales y un trabajo activo y colaborativo de iniciación a la investigación, lo cual también resulta consecuente con los planteamientos del currículo oficial y sus recomendaciones de intervención educativa.

Para ir resolviendo el problema, el autor propone plantear a los alumnos no solo reflexiones sobre la evolución histórica del contexto en el que se enmarca el municipio en general, sino trabajar con la toponimia, lo cual puede proporcionar claves importantes para la historia concreta del lugar, por constituir un documento vivo de la relación entablada entre los seres humanos y su entorno. Los nombres de fincas, campos, dehesas, balsas, etc. son una fuente de información muy destacada, a juicio del autor. Otro elemento de reflexión interesante, que puede ser motivo de investigación, o al menos de reflexión en el aula, es la evolución de la propia propiedad o gestión del espacio analizado, si bien para ello el trabajo en archivos municipales resulta en este punto casi imprescindible.

Evidentemente, otra de las fuentes fundamentales para el propio trabajo de descubrimiento del alumnado son los restos de carácter arqueológico. La catalogación del patrimonio arqueológico municipal de todas las épocas es también en la propuesta de Ubieto una de las claves para ir concretando la historia del municipio a través de la investigación u observación directa del patrimonio cultural. Dentro de este patrimonio deberían incluirse todo tipo de restos como pajares, bordas, abrevaderos, silos subterráneos, canteras, hornos, cañadas, caminos reales, humilladeros, ermitas, etc. No solo restos de la Antigüedad, sino toda huella física material del pasado en el entorno.

El segundo apartado de la obra se dedica a analizar los elementos susceptibles de ser

trabajados en el aula con el alumnado referentes al núcleo urbano, que se presenta como fuente y síntesis de la propia historia del municipio. Se plantea un análisis interpretativo de la evolución física del municipio junto con el examen de la evolución demográfica y socioeconómica, aspectos que se consideran esenciales para comprender la actualidad. A juicio del autor, para finalizar el ensamblaje de un esquema conceptual que permita dar explicación coherente al patrimonio local, es obligado referirse a los aspectos estrictamente culturales (costumbre, fiestas y ceremonias, deportes y juegos, la casa), los aspectos científico-tecnológicos (maquinaria para los ingenios de transformación de la materia y la medicina), los aspectos artísticos (la obra de arte, el arte mueble y el arte popular) y, por último, la religiosidad (catedrales, colegiadas, monasterios, ermitas y devociones).

Aunque los ejemplos concretos de la explicación siempre se centran en el ámbito aragonés, el trabajo de Agustín Ubieto supera el interés regional ya que realiza un somero repaso de todo lo que podría leerse o ver en el espacio cercano al alumno, en su término municipal, y plantea posteriormente una propuesta didáctica de aprovechamiento de todos esos elementos con objeto de construir una metodología de lectura del entorno, que resume finalmente en dos mapas conceptuales desplegados, uno sobre el término municipal y otro sobre el núcleo urbano (subdividido en dos láminas), que acompañan el volumen. Resulta por tanto una propuesta de elevado interés para el planteamiento de actividades didácticas de descubrimiento del entorno e iniciación al conocimiento del patrimonio cultural local en su sentido más amplio y a la metodología de indagación científica en el campo de la Historia.

*M.ª Pilar Rivero*  
*Universidad de Zaragoza*

### **La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades**

Carretero, Mario y Castorina, José Antonio  
Buenos Aires, Paidós, 2010  
Reseñado por César López Rodríguez, Universidad Autónoma de Madrid

Mario Carretero y José Antonio Castorina, dos expertos de reconocido prestigio en el campo de la psicología, realizan en

este libro una aproximación de carácter tanto teórico como empírico a la construcción del conocimiento en las ciencias sociales y en concreto en el ámbito de la historia.

Ha sido este un campo que tradicionalmente ha ocupado un modesto lugar en comparación con las ciencias experimentales en lo que se refiere al ámbito educativo y también al investigador. En ocasiones alumnos, padres y profesores ponen en duda la utilidad del conocimiento histórico y la escasa aplicación del mismo en la vida cotidiana. Sin embargo, cuando se mencionan aspectos como el de la identidad o la memoria colectiva, la historia se traslada a un primer plano, cobrando una importancia que no toma ninguna otra signatura del currículo (Ashby, Foster y Lee, 2009). En ese momento la importancia de la historia traspasa los límites puramente académicos para abarcar aspectos políticos y sociales.

Reconociendo precisamente la relevancia de este conocimiento social y del histórico en particular, estos dos autores nos señalan ya en su capítulo introductorio dos preocupaciones centrales que vertebran el libro. La primera hace referencia al papel fundamental que debe jugar el conocimiento social para que la escuela pueda proporcionar una adecuada comprensión del mundo a los estudiantes. La segunda se relaciona directamente con la propia naturaleza del conocimiento social. Ambos autores resaltan la complejidad de este conocimiento, que en ocasiones puede llegar a tener un carácter contraintuitivo (Wineburg, 1999), pero que si se comprende en profundidad puede generar un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual.

Para aproximarse a estos problemas, los autores parten desde dos campos de trabajo distintos pero estrechamente relacionados: por un lado, de los trabajos centrados en la enseñanza, el aprendizaje de la historia y la construcción de la identidad; por otro lado, de aquellos trabajos focalizados en las representaciones sociales y su vinculación con el conocimiento de las ciencias sociales y la construcción de la identidad. En el análisis de estas relaciones, el libro trata de aportar respuestas y plantear nuevas cuestiones sobre la compleja relación entre individuo y sociedad, una relación que se nos plantea más complicada y relevante si cabe cuando hablamos de las ciencias sociales.

En un análisis de los trabajos sobre comprensión de la historia y construcción de la



identidad nacional, estos autores ahondan en una problemática que se antoja de gran importancia a la hora de analizar la construcción del conocimiento histórico: ¿cuáles son los objetivos de la historia escolar? En el capítulo introductorio se plantean dos enfoques muy distintos presentes en la enseñanza de la historia: La racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo (Carretero, 2007; Carretero, Rosa y González, 2006).

Estos dos enfoques proponen dos tipos de objetivos bien distintos para la enseñanza de la historia, pero que en opinión de Carretero y Castorina, conviven frecuentemente en las aulas. Así, el enfoque ilustrado pretende que los estudiantes aprendan a *pensar históricamente*, alcanzando unos conocimientos y habilidades más cercanos a los que poseen los expertos en la disciplina de la historia. Como ambos autores destacan, se trata de un enfoque que enfatiza aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la historia. Por el contrario, los objetivos que se proponen desde el enfoque romántico son bien distintos. Se trata fundamentalmente de objetivos de carácter identitario, basados en componentes emocionales y afectivos. Como se recoge en el libro, «la enseñanza de la historia es insustituible para el arraigo de la identidad nacional» (Morin, 2000).

Analizar la relación y las tensiones entre estos dos tipos de enfoques —frecuentemente opuestos— constituye una de las principales aportaciones del presente libro. ¿Cómo se articulan las identidades de los estudiantes con la adquisición de un conocimiento histórico disciplinar? ¿Cuál debe ser el papel de la enseñanza de la historia en un mundo aparentemente encaminado a la globalización? ¿La enseñanza de la historia debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? (Carretero y Kriger, 2004). Éstas y otras cuestiones similares son abordadas a lo largo de los cuatro primeros capítulos del libro dedicados al análisis de la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad.

En el capítulo primero, Ruiz Silva y Carretero analizan cómo se desarrolla el proceso de identificación con la nación propia. Esta identificación, concluyen los autores, constituye un proceso relativamente estable en el que encontramos diferencias de grado, encontrándose así «identificación tenue», «moderada» y «densa». La identificación con la nación propia parece relevante a la hora de analizar el grado de comprensión que los estudiantes alcanzarán de un contenido histórico, el cual está

frecuentemente vertebrado por narrativas cuyo protagonista es la nación. Sin embargo, en este capítulo, el foco principal no se sitúa sobre estos aspectos de carácter cognitivo, sino sobre la íntima relación de la identificación con aspectos morales y éticos. Así, los autores ponen de manifiesto los riesgos que conlleva una enseñanza de la historia centrada en relatos históricos nacionalistas, que poseen un carácter moralizador e ideológico centrado en la construcción de un «nosotros» acrítico y en los que difícilmente se aceptan interpretaciones alternativas del «otro» y hacia «los otros».

En el segundo capítulo, nos encontramos de nuevo con esta relación entre lo identitario y lo disciplinar, entre lo emocional y lo racional, pero en esta ocasión a través del análisis de una actividad que, si bien está presente en el ámbito escolar, también encontramos en contextos extraescolares: la celebración de las efemérides patrias. En concreto, en este capítulo, Carretero y Kriger realizan un análisis de las efemérides patrias en Argentina —señalando la vigencia de estas actividades en gran parte del continente americano—. ¿De qué modo influyen estas prácticas con un alto componente emotivo e identitario en la comprensión de sus componentes históricos? ¿De qué manera influye la participación de los niños en estas efemérides en el aprendizaje histórico que posteriormente deben realizar en la escuela? Mediante un análisis empírico con alumnos entre los 6 y los 16 años de edad, los autores destacan cómo la enseñanza de la historia, dentro y fuera de las escuelas, sigue estando dominada por objetivos románticos, que intervienen de manera negativa en el desarrollo del pensamiento histórico crítico

En el capítulo tercero, Kriger y Carretero realizan un análisis empírico de la relación entre la enseñanza de la historia y la formación político-ciudadana con jóvenes argentinos. Es esta una problemática que nos vuelve a situar directamente frente a la pregunta: ¿por qué y para qué enseñar historia? Tradicionalmente, a partir del siglo XIX se trató de enseñar historia con una finalidad claramente centrada en lo nacional y en numerosas ocasiones nacionalista: se trataba fundamentalmente de forjar y sostener las identidades nacionales. Actualmente, nuevas preguntas y respuestas surgen en torno al propósito de la enseñanza de la historia. Una de las más relevantes es la que vincula la enseñanza de la historia con la formación política y la participación ciudadana. Cabe preguntarse nuevamente cuál es el papel que debe

jugar la historia en esta educación de ciudadanos críticos y participativos en una sociedad democrática y en qué modo se relacionan estos nuevos objetivos con la adquisición de un conocimiento disciplinar histórico. Los autores responden en este capítulo poniendo de manifiesto cómo el desarrollo de la comprensión histórica es imprescindible para una formación política y ciudadana crítica.

En el último de los capítulos orientados al estudio de la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad nacional, el capítulo cuarto, Carretero y Borrelli analizan una temática de indudable actualidad como es la del tratamiento de la historia reciente en la escuela. Es interesante, sin duda, un acercamiento específico a este tipo de historias que están en la memoria colectiva, y también en la individual, de gran parte de los integrantes de una sociedad. ¿De qué manera son tratados estos acontecimientos, que por su reciente ocurrencia, poseen un alto valor emocional y afectivo para los integrantes de una sociedad? ¿Con qué propósito se recuerdan estas historias? ¿Qué relaciones existen entre la historia y la memoria? Carretero y Borrelli, para dar respuesta a este tipo de cuestiones, realizan un análisis del afrontamiento de la historia reciente en diferentes países como EE.UU., Rusia, China o España. Una de las aportaciones principales del capítulo consiste en mostrar cómo el acercamiento que se hace a esta historia reciente está estrechamente relacionado con la vinculación específica que se establece entre el pasado reciente, el presente y el futuro de esa sociedad. Estos autores también plantean las bases de un enfoque práctico en lo que a la enseñanza de la historia reciente se refiere. Para ellos, la historia reciente no debe ser un contenido conflictivo a evitar; al contrario, proponen precisamente el uso de ese conflicto para elaborar estrategias pedagógicas que muestren la complejidad de la historia y en ocasiones su carácter agónico y multifacético.

En un segundo bloque del libro, compuesto por los tres últimos capítulos, Carretero y Castorina nos presentan un análisis de las implicaciones de las representaciones sociales para el conocimiento de las ciencias sociales y la construcción de la identidad. El estudio de las representaciones sociales es sin duda un campo que está en estrecha relación con el de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, como puede observarse si tenemos en cuenta, por ejemplo, los capítulos dedicados a las efemérides patrias (capítulo 2) o a la enseñanza de

la historia reciente y la memoria colectiva (capítulo 4). Para Carretero y Castorina, la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961) constituye un enfoque original para comprender el modo en el que las personas interpretamos los fenómenos sociales. La principal cuestión que tratan de abordar es el proceso mediante el cual los sujetos hacen propias estas representaciones y cómo las utilizan en su vida cotidiana. Por lo tanto, esta segunda sección del libro trata de examinar esta relación entre lo individual y lo social, tan importante en la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Sin duda, conocer las representaciones sociales en torno a conceptos tan centrales en la historia como la nación o las interpretaciones que hacen los sujetos en referencia a los valores y la identidad social de su grupo son elementos necesarios a tener en cuenta en la construcción del conocimiento social.

El capítulo cinco del libro, elaborado por Castorina, Barreiro y Carreño, nos presenta precisamente los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales. En concreto, en este capítulo se tratan las aportaciones que desde las representaciones sociales se pueden hacer al estudio del conocimiento previo y el cambio conceptual en el campo de las ciencias sociales. Los autores recuperan el término de Moscovici de *polifasia cognitiva* en torno al cual giran sus argumentaciones. Dicho término cuestiona un desarrollo unívoco y lineal del pensamiento desde formas prelógicas a formas lógicas, abogando por una convivencia de distintas lógicas en un mismo sujeto que se adecúan a distintos contextos y situaciones. Este término, en opinión de los autores, plantea nuevos desafíos a las teorías contemporáneas del cambio conceptual, preocupadas por la organización del conocimiento previo de los sujetos y el modo de sustituir esas concepciones por un conocimiento más científicamente correcto. En el capítulo se cuestiona la necesidad pedagógica de sustituir esas diferentes creencias sociales que estarían conviviendo en el individuo y, en su lugar, se plantea no suplantarse sino comprenderlas, explicitarlas y analizarlas, permitiendo a los alumnos alcanzar un grado de reflexión y una mirada crítica adecuada. No cabe duda de que la vinculación de las representaciones sociales y la polifasia cognitiva al cambio conceptual en ciencias sociales provee al estudio de este proceso psicológico —generalmente estudiado desde un plano individual— de sugerentes nuevas preguntas y

también de posibles soluciones hasta ahora no contempladas.

En esta misma línea de vincular lo social y lo individual, las representaciones sociales y los procesos psicológicos individuales, Castorina plantea en el capítulo seis una reflexión teórica basada en la reciprocidad de estos dos componentes. Así, en el capítulo se propone una revisión de los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social en niños —tradicionalmente analizados desde un enfoque individual— desde el punto de vista de las representaciones sociales. El capítulo defiende la tesis de una complementariedad entre ambos enfoques —el psicológico individual y el de las representaciones sociales— para dar cuenta del desarrollo del conocimiento social desde dos planos diferentes pero estrechamente vinculados. Sin duda, es este un nuevo enfoque que abre un nuevo espacio para el estudio de la construcción del conocimiento social. Podemos encontrarla también esta propuesta de conjugar procesos psicológicos individuales con representaciones sociales en la estrecha relación que se establece en el campo de la historia entre las narrativas específicas que elaboran los individuos sobre un determinado acontecimiento y los esquemas narrativos sociales en los que en numerosas ocasiones se enmarcan (Carretero y López, 2010).

Precisamente, ya en el último capítulo del libro, Castorina y Barreiro proponen una reflexión sobre el proceso de individuación de las representaciones sociales. Atender a esta problemática supone comprender el aprendizaje individual y las representaciones sociales como partes integrantes de un mismo problema. Esto, sin lugar a dudas, supone retos difíciles para la investigación en la comprensión del conocimiento social. ¿Cómo se produce ese proceso de individuación? ¿Se trata de un proceso de apropiación pasivo o activo por parte del sujeto? ¿Cómo se puede fomentar un proceso de individuación crítico de las representaciones sociales? Castorina y Barreiro defienden en el capítulo la necesidad de realizar investigaciones de carácter interdisciplinar, que integren las preguntas y respuestas propuestas tanto por la psicología del desarrollo como por la psicología social, para así dar cuenta de la complejidad del problema de la individuación.

En definitiva, *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades*, de Mario Carretero y José Antonio Castorina, nos ofrece un profun-

do acercamiento a la construcción del conocimiento social en general e histórico en particular. La obra pone de relieve importantes elementos a tener en cuenta en la construcción del conocimiento social, como los aspectos identitarios, emotivos y afectivos o las representaciones sociales —tradicionalmente no muy estudiados—, y lo hace mediante una reflexión teórica fuerte, complementada a su vez con estudios de carácter empírico —algo, si cabe, menos frecuente aún en este campo—. Sin duda es una obra de gran utilidad para aquellos investigadores y profesionales interesados en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales, que aporta interesantes reflexiones sobre un campo tradicionalmente poco atendido en comparación con el de las ciencias experimentales.

Referencias:

ASHBY, R., FOSTER, S. y LEE, P. (2009). Series Introduction: International Review of History Education, Volume 5. En: Symcox, L. y Wilschut, A. (eds.). *International Review of History Education National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. (Vol. 5. pp. ix-xi). Charlotte, NC.: Information Age Publishing, Inc.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2004). «¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global». En: Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

CARRETERO, M. y LÓPEZ, C. (2010). «The Narrative mediation on historical remembering». En Salvatore, S., Valsiner, J., Travers Simon, J. y Gennaro, A. (eds.). *Yearbook of Idiographic Science* (vol. 3). Roma: Firera & Liuzzo.

CARRETERO, M., ROSA, A. y GONZÁLEZ, M.F. (eds.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

MORIN, E. (2000). «Identidad nacional y ciudadanía». En: Gómez García, P. (coord.). *Las ilusiones de la identidad*. Madrid: Cátedra.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse son image et don public*. París: PUF.

WINEBURG, S. (1999). «Historical thinking and other unnatural acts». *Phi Delta Kappan*, vol. 80, núm. 7, pp. 488-499.

### La enseñanza de la geografía en Argentina

En una ocasión anterior tuve la oportunidad de redactar algunas líneas sobre un conjunto de trabajos que versaban sobre el uso de la cartografía en las aulas escolares. Eran estudios realizados por la profesora María Luisa D'Angelo desde la Universidad del Litoral.<sup>1</sup> En este momento quiero compartir mis valoraciones sobre dos obras de enseñanza geográfica que en cierto modo son complementarias y que nos permiten conocer un poco más el desarrollo de la didáctica de la geografía en el país argentino.

Durán, Diana. *Educación Geográfica. Cambios y continuidades*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004

Fernández Caso, M<sup>a</sup> Victoria y Gurevich, Raquel (coordinadoras). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007.

Diana Durán es una profesora del Instituto Superior de Formación Docente en Punta Alta (provincia de Buenos Aires) que viene trabajando en colaboración con otros colegas iberoamericanos en el Geoforo de Educación. Combina la reflexión teórica con la actividad docente, lo que le permite un amplio conocimiento sobre las necesidades de los profesores. Cuenta con un proyecto de innovación en didáctica de geografía y con una magnífica página web en la que se analizan los problemas mundiales cotidianos, se asesora sobre evaluación en geografía y se informa sobre estadísticas y publicaciones en otros lugares del mundo. Es decir, es una profesora experimentada.

En la introducción del libro ya manifiesta con claridad sus propuestas didácticas y su compromiso ideológico: «También debemos reafirmar el valor educativo de la geografía sustantiva: aquella de los lugares, los territorios y las regiones. Esta geografía se ocupa de los rasgos claves, distintivos, propios del lugar; explica cómo se desarrollan las vocaciones y los vínculos regionales, cómo se integran los territorios estatales y se organiza el espacio» (página 11).

Su punto de partida es muy claro: «Toma de conciencia social de los problemas ambientales y [...] una conciencia nacional que se geste a partir de la diversidad regional» (página 7). Reivindica la identidad del lugar y desde este recuperar el territorio.

El libro se estructura en cuatro capítulos. En el primero se exponen las bases teóricas sobre qué es un lugar y un territorio. En el segundo esboza los grandes retos de la educación geográfica en los años finales del segundo milenio y en el inicio del tercero. Más adelante estudia las relaciones entre ambiente y educación geográfica en la constitución de una comunidad social o escolar. Por último aborda el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía, asunto que ha tratado en otro libro monográfico.

En el estudio de la construcción del lugar y las identidades espaciales, la autora nos expone los siete caparzones o estratos que determinan la percepción del ser humano: desde su cuerpo hasta el mundo, pasando por la habitación, el barrio, el pueblo... O sea, zonas concéntricas que condicionan la espacialidad del individuo. Frente a ello argumenta contra el «no lugar» que se difunde acompañando al consumismo clientelar de las metrópolis capitalistas.

Por eso el segundo capítulo es un alegato a favor del estudio de los territorios. En ello centra el objetivo fundamental de la educación geográfica. Sin embargo, la aplicación curricular de estos principios no fue fácil de llevar a la práctica. Y en este capítulo Diana Durán nos ofrece un relato minucioso de las divergencias gremiales que llevaron a la minusvaloración de la educación geográfica en unos contenidos sociales superficiales, en gran medida por la falta de profesionales preparados para esta tarea interdisciplinaria. Coincido con lo que ella expresa en la página 36 respecto al falso dilema área *versus* disciplina, pues lo realmente importante es la educación en problemas sociales y ambientales con unos docentes bien preparados. Como bien indica, sin unas referencias disciplinares se produce un «vacío notable» en la enseñanza (página 51), que implica un aprendizaje superficial.

Sus aportaciones prácticas coinciden con los planteamientos que se han hecho en otros lugares: tener en consideración las ideas intuitivas del alumnado y problematizar las conjeturas o hipótesis. Reivindica la competencia geográfica en la espacialidad del conocimiento, relacionando los es-

pacios vividos y percibidos con el territorio geográfico (página 42).

En el capítulo 3 aporta un conjunto seleccionado de experiencias donde se pone en relación la educación geográfica ambiental con la creación de una comunidad educativa y un aprendizaje en servicio para aquella. Analiza algunas experiencias que son resultado del aprendizaje de problemas prácticos, «que uno percibe al interactuar con el medio ambiente». Son estudios de casos que pueden ser generalizados en otras situaciones escolares.

Por último, en el capítulo 4, de extensión más reducida, nos ofrece una panorámica del impacto de las nuevas tecnologías sobre la educación geográfica. A su juicio el mayor impacto tecnológico es el que ha supuesto el desarrollo de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la resolución de problemas ambientales y territoriales. Sin embargo, entiendo que su generalización a la enseñanza obligatoria es muy compleja, a no ser que su vulgarización acabe convirtiéndose en una banalización de nombres y técnicas.

A mi juicio creo que su aportación más relevante, que deberá ser ampliada en posteriores trabajos, reside en el cambio de pensamiento que se produce con la introducción del espacio virtual en las relaciones humanas. Por eso sería oportuno disponer de más estudios empíricos de cómo afectan las redes sociales a las relaciones humanas y espaciales de los jóvenes y adultos de nuestras sociedades. Igualmente habrá que considerar las implicaciones que aparecen en el momento de reducir los afectos y emociones del mundo espacial sensorial y real al mundo conceptual y sistémico del espacio virtual.

En conjunto todo el libro nos predispone a relacionar las experiencias escolares con los cambios sociales. Hay una continua retroalimentación entre los ejemplos de actividades curriculares, resultado del aprendizaje de los alumnos, y los problemas cotidianos que aparecen en la sociedad y en su espacio construido. Y es un libro que nos deja con la sensación de un punto y seguido, pues como anuncia en sus páginas finales, estamos viviendo una época de grandes cambios y en la sociedad que se anuncia es preciso incorporarse a las nuevas formas de conocimiento y empleo de las nuevas tecnologías, pues el peligro de la brecha digital es enorme entre personas y territorios.

La geografía emerge en la última mitad del siglo como una ciencia renovada en su di-

mención metodológica y tecnológica como resultado de un gran debate teórico y de la presión ejercida por las nuevas problemáticas mundiales. Es este el sentido que pretenden ofrecer las profesoras María Victoria Fernández y Raquel Gurevich en el libro que coordinan, el segundo libro que reseñamos.

Raquel Gurevich y M<sup>a</sup> Victoria Fernández son dos colegas de la Universidad de Buenos Aires. Raquel Gurevich es una profesora con experiencia en las reformas educativas de Argentina (ha sido coordinadora del área de Ciencias Sociales de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación) y es autora de más de 30 libros de texto. Sus estudios se han centrado en el análisis de los temarios de los libros de texto y los manuales escolares. María Victoria Fernández Caso es una profesora de la Universidad de Buenos Aires preocupada acerca de las cuestiones conceptuales de la enseñanza de la geografía, como lo ha manifestado en otras publicaciones.

El libro que hoy presentamos es una compilación de varios artículos. En primer lugar la profesora Fernández Caso analiza los que a su juicio son los grandes problemas sociales y territoriales, pues entienden de que la pedagogía crítica tiene como misión enfrentarse a dichos problemas. A continuación aparecen dos artículos que analizan teóricamente las propuestas teóricas y conceptuales del espacio y del medio ambiente. En la misma línea de reflexión teórica se abordan, a continuación, las transformaciones del medio rural y urbano en América Latina, en coherencia con el postulado de abordar los grandes retos de transformación geográfica que están sucediendo en el subcontinente americano. Los dos últimos capítulos son dos propuestas de análisis desde la geografía política y desde la propia educación geográfica.

El libro conjuga cuestiones disciplinares y epistemológicas (definición del territorio y espacio) con análisis del medio latinoamericano: el ambiente, la ruralidad, las áreas metropolitanas y geografía política. Se pretende una puesta al día de las preocupaciones del campo de producción académico, desde una perspectiva teórica, y profundizar en el estudio de algunas problemáticas centrales: la multiplicidad de procesos simultáneos que tienen lugar en el mundo contemporáneo, la cuestión ambiental y de los recursos naturales; las transformaciones de la estructura agraria

de América Latina; la aceleración de los cambios en las principales metrópolis del subcontinente y el agravamiento de una estructura socioeconómico-territorial históricamente desigual; los problemas de la construcción del poder y la organización de las sociedades en sistemas políticos democráticos, entre otros.

Del primer capítulo destacamos el esfuerzo que hace M<sup>a</sup> Victoria Fernández por relacionar los contenidos académicos con una propuesta crítica de enseñanza, entre los intereses gremiales y las necesidades formativas de los jóvenes. De esta manera sintetiza los seis problemas socioterritoriales más importantes que confirman la agenda de problemas. Son asuntos que van desde la reestructuración política y económica del sistema-mundo hasta los problemas ambientales y la gestión del territorio. El punto de partida es la significatividad lógica de la ciencia, lo que la aproxima a los principios teóricos de la trasposición didáctica. Más tarde aparecen los criterios referidos a la relevancia social y a la justificación psicológica.

Esta jerarquización de los criterios es la que explica que el siguiente capítulo, de Jorge Blanco, aborde la definición conceptual de espacio y territorio, entendido este como la manifestación histórica y empírica del espacio. Una concreción que implica dominio, apropiación y control (página 42). De esta manera se aproxima a los conceptos básicos en geografía, que según su perspectiva son: paisaje, región, espacio, lugar y territorio. En su explicación argumental nos interesa destacar el concepto de espacio como lugar de encuentro en un mundo global de redes y flujos, pues permite entender la diversidad y heterogeneidad de un territorio (página 61).

El artículo de Silvia Bocero y Claudina Natenzon nos introduce en el estudio ambiental de América Latina. Básicamente es un estudio regional, con una introducción teórica sobre el debate ambientalista en nuestra sociedad y la relevancia de las taxonomías regionales. Tan sólo podemos indicar que «esta breve revisión de cuestiones actuales» acaba creando una sensación de dispersión, por la gran cantidad de asuntos expuestos.

El capítulo del profesor Carlos Reboratti analiza las situaciones geográficas resultantes de los cambios acaecidos en las estructuras rurales en América Latina. Por eso analiza los agentes y los procesos. Como en el caso anterior la síntesis da lugar a una presentación de un cuadro con

once grandes asuntos a estudiar (página 100). Nos parece muy relevante el análisis que se hace de los nuevos productos y tecnologías, pues afectan a la construcción de nuevos paisajes agrarios, modificando la explicación tradicional de la geografía agraria.

Se persigue en estos capítulos exponer una síntesis de los conocimientos existentes sobre América Latina, con la finalidad de la renovación de la enseñanza de los conocimientos geográficos que se propongan a los adolescentes. Pretenden que la selección de nuevos contenidos resulte significativa para entender la realidad social, pues también implica que el modo de enseñanza de esos contenidos genere en los alumnos actitudes de compromiso crítico. Sin embargo, el reto es muy grande, pues supone transformar problemas como el cultivo de coca o de soja en un problema escolar que sea significativo para el alumnado y que permita organizar una secuencia ordenada de tareas.

En este sentido debemos incluir el trabajo de Pablo Ciccolella sobre las transformaciones de las áreas metropolitanas en América Latina. Su análisis de las ciudades latinoamericanas y sus formas de urbanización es complejo, por la enorme cantidad de conceptos que utiliza. La cuestión es saber cuáles son los conceptos que se podrían seleccionar para trabajar en la enseñanza un problema concreto. Las imágenes que aparecen nos muestran ejemplos de paisajes urbanos desde una perspectiva aérea, alejados de la visión cotidiana de un ciudadano. Es una visión conceptual y cartográfica del mundo urbano que necesita ser problematizado desde el ámbito escolar.

Por eso nos ha interesado más el artículo de Silvina Quintero sobre la geopolítica, pues además de interpretar los conceptos básicos, como es el caso de territorio o Estado, nos introduce en problemas escolares relevantes, como es el papel de la cartografía en la enseñanza. Respecto a las nuevas preguntas y temas de análisis hace hincapié en tres: los discursos políticos, los movimientos sociales y políticos (p.ej. ONG) y las políticas ambientales; sin duda, tres nuevos campos de trabajo que pueden fructificar en nuevos análisis educativos de los territorios.

Por último el capítulo de Raquel Gurevich pretende involucrar al lector, al docente o al estudiante, en una serie de preguntas que permitan reformular las preguntas que se han hecho los autores de los artícu-

los comentados. Es una hermenéutica de los capítulos precedentes, con una selección interesada que nos remite a los objetivos del libro en coherencia con lo expuesto por M<sup>a</sup> Victoria Fernández en el capítulo inicial.

La propuesta de lectura se organiza sobre siete ejes. Tres de ellas suponen un análisis conceptual de las lecturas, buscando definiciones, ejemplos de generalización o formulación de tendencias. Otras cuatro corresponden a aspectos metodológicos: debates, formas de representar la información, relaciones entre procesos y formas y el trabajo con imágenes. No sólo estudia cada capítulo, sino que también establece comparaciones entre algunos de ellos. Así la definición del espacio y territorio se realiza en relación con los capítulos de J. Blanco y S. Quintero. El estilo de las preguntas y su abundancia nos remiten a un género de discurso más propio de una actividad de seminario de discusión que a un trabajo autónomo por parte de los lectores, sean profesores o estudiantes.

La impresión que se obtiene tras la lectura de estos dos libros es positiva. Existe un tono analítico y una constante afán crítico por desentrañar las claves que organizan los problemas geográficos de América Latina y, desde estos postulados, por construir una educación geográfica. En el primer libro existe una vinculación más grande con los aspectos curriculares, en el segundo con los fundamentos epistemológicos. Pero en ambos casos invitan al lector a buscar maneras de entender la transformación de los espacios geográficos y los procesos sociales consecuentes.

<sup>1</sup> SOUTO GONZÁLEZ, X.M. «Geografía en Argentina». [En línea] *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, nº 640, 2006.

### «L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation»

Groux, Dominique (dir.) y Tutiaux-Guillon, Nicole (coord.). *La Revue Française d'Éducation Comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatifs*, nº 4. L'Harmattan, 2009, 240 páginas.

*La Revue Française d'Éducation Comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatifs* suele organizar sus números alrededor un tema monográfico, y acompañarlo de entrevistas, reseñas de libros y tesis doctorales y otros artículos de interés.

El dossier del número que aquí se presenta está dedicado a la reflexión sobre la enseñanza de la historia en sociedades que están cambiando o que se están planteando la necesidad de replantearse las finalidades de la historia escolar en la actualidad. Por ello, se presentan trabajos desde Rumania a Quebec, pasando por Grecia, Suiza, Marruecos o la propia Francia.

Los autores de los artículos plantean cuestiones de gran actualidad en sus países y que pueden ser transferibles a otros, ya que existen similitudes, fundamentalmente en lo que se refiere a la reflexión epistemológica sobre las finalidades de la historia y los planteamientos que se están haciendo desde la didáctica de la historia.

El dossier central presenta las reflexiones que se están realizando en seis países. Las aportaciones proceden de:

- Suiza: «Algunas preguntas a la historia escolar y su incidencia en la Suiza francófona», por Charles Heimberg;
- Quebec: «Identidad nacional e historia escolar: la reciente controversia en el nuevo programa de historia nacional en Quebec», por Jean-François Cardin;
- Grecia: «La vida escolar de la historia en Grecia: desafíos, cambios, contradicciones, controversias en el siglo XIX y XX», por Maria Repoussi;
- Rumania: «La historia en la escuela en tiempos de la transición. Los avatares de la enseñanza de la historia en la Rumania de después de 1989», por Mirela-Luminita Murgescu;
- Marruecos: «La educación secundaria en Marruecos: miradas sobre el presente», por Mostafa Hassani Idrissi;
- Francia: «La historia escolar francesa entre dos modelos: contenidos, prácticas y finalidades», por Nicole Tutiaux-Guillon.

En la introducción que hace la coordinadora del dossier —Nicole Tutiaux-Guillon— se apunta las ideas centrales que enmarcan el debate sobre la finalidad de la historia en la escuela del siglo XIX.

Tutiaux-Guillon recuerda que el siglo XIX los estados utilizaron la historia para construir la cohesión nacional, para crear los orígenes del Estado y configurar la iconografía y los protagonistas nacionales, que luego llenaron los programas. El eje central era la historia del Estado / de la nación, se completaba y enriquecía con la historia de Europa y la universal. Este planteamiento empezó a cuestionarse en los años sesenta del siglo XX, cuando las democracias comenzaron a denunciar los

excesos del nacionalismo, del etnocentrismo, y abogaron por la necesidad de replantear los claroscuros del pasado. Años más tarde, este proceso también se inició en los países donde se pasó de una dictadura a una democracia. En este contexto, se plantea la necesidad de cuestionar «el relato nacional», porque en él existen grandes ausencias como las mujeres, los inmigrantes o las minorías étnicas y culturales, y además es necesario vincularlo con un contexto mucho más amplio.

Actualmente, están surgiendo las «identidades comunitarias» que reivindican un derecho en la historia y critican el relato tradicional, para introducir nuevos relatos identitarios. La historia y la memoria se convierten en un recurso de ámbito público. Pero entonces, ¿qué papel debe tener la historia en la escuela? Si, durante dos siglos, la historia escolar se vinculaba a la construcción de las identidades nacionales, luego se cuestionó si este era el rol que debía ejercer. Ahora el tema va más allá y se centra en las finalidades identitarias —planteándose qué identidades— y cívicas —vinculándola a las cuestiones socialmente vivas—.

Seguidamente, aparecen los seis artículos que configuran el dossier. Cada uno de ellos plantean situaciones singulares, pero que tienen en común la necesidad de plantearse cuál debe ser la finalidad educativa de la historia en la actualidad, qué rol debe jugar la enseñanza de la historia en una sociedad tan compleja y global, y qué función debe tener en la educación de los ciudadanos y ciudadanas.

Así, desde Suiza se reflexiona a partir de la memoria de la II Guerra Mundial y el rol de «neutralidad» que jugó el Estado. En Quebec, la reforma curricular del 2006 ha planteado una interpretación histórica del pasado con voluntad de ser políticamente neutra, pero que está haciendo resurgir un debate identitario entre las comunidades existentes. En Grecia, se está en un proceso de cuestionamiento y desmitificación de una historia escolar que se basa en la transmisión de la identidad natural de la civilización griega como continua, única, excepcional y singular a lo largo de los tiempos. En Rumania, los profundos cambios políticos acontecidos desde 1989 (la caída del muro, el fin de la dictadura o la entrada en la UE) están contextualizando una revisión en profundidad de la historia escolar y la historia a enseñar, ya que las recomendaciones para conseguir una historia socialmente aceptable y significativa y las realidades en las aulas no siempre

son coincidentes. En Marruecos, el discurso de la historia escolar de los manuales mantiene el consenso de identidad nacional marroquí basado en el papel del rey y de la monarquía, algo a día de hoy difícil de cambiar, pero que empieza a tener voces críticas. Y el último artículo presenta los cambios que se están produciendo en la enseñanza de la historia en Francia, que progresivamente va abandonando el paradigma positivista para ir adoptando un paradigma crítico-constructivista que tiene como finalidad aproximar la historia a la educación para la ciudadanía y alejarse del relato tradicional.

Obras como esta ayudan a dar testimonio de los debates que se están produciendo en el seno de la didáctica de las ciencias sociales en general, y de la didáctica de la historia en particular. Y, tal y como apunta Tutiaux-Guillon, estos debates también se están produciendo en otros países como España, Italia, Escocia, Australia, Estados Unidos o Brasil. ¿Qué historia enseñar? ¿Con qué finalidad? Es uno de los intensos debates que la comunidad de docentes y las didácticas están teniendo, ya que los cambios constantes de las sociedades actuales obligan a un continuo replanteamiento y resignificación de la historia en las escuelas.

*Neus González Monfort*  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

### Manual de museografía interactiva

Santacana i Mestre, J. y Martín Piñol, C.  
(coords.)  
Gijón: Trea, 2010 (655 pp.)

El grupo de investigación de la Universidad de Barcelona «Didáctica y Patrimonio» (DIDPATRI) realiza diferentes proyectos en el ámbito de la museografía, uno de ellos es el que se nos presenta en el manual que aquí reseñamos, bajo el título de «Manual de Museografía didáctica». El grupo DIDPATRI está especializado en didáctica del patrimonio y ha contribuido de modo notable a la introducción y al desarrollo de la museografía didáctica en nuestro país, España.

El manual está compuesto por una introducción, doce capítulos y unas reflexiones finales. En él colaboran diferentes autores, miembros del grupo antes citado: J. Atenas, A. Besolí, J. Castell, L. Coma, M. Fe-

liu, F. X. Hernández, M. Lladó, N. Llonch, V. López, T. Martínez, C. Masriera, C. Pou, M. P. Rivero, M. C. Rojo, R. Sala, N. Sallés, F. Urgell, coordinados por J. Santacana y C. Martín.

El concepto en el que se centra el texto es el de la museografía interactiva que, según indican los propios autores, puede ser definida como (Santacana y Martín, 2010, p. 24):

La disciplina tecnocientífica que se ocupa de orientar u establecer descodificadores de los conceptos u objetos que se muestran o exponen en un museo o espacio de presentación del patrimonio (el medio de comunicación) de forma que los receptores tengan la capacidad para controlar los mensajes no lineales hasta el grado establecido por el emisor, dentro de los límites del propio medio de comunicación.

Por ello, la museografía se puede definir con distintos niveles de interactividad dependiendo del poder del usuario en la construcción del conocimiento que permite el museo o el módulo museográfico.

La interactividad es un concepto que ya ha sido utilizado en el ámbito del conocimiento, del aprendizaje y de las relaciones humanas, sin embargo no es tan usual utilizarlo en relación con el escenario del museo. Esta relación entre la interactividad y el museo cambia la visión del mismo, su contemplación y forma de tratamiento. Se intenta acercar así más el museo a aquel sujeto que quiere aprender cuando la visita se realiza de una forma activa, olvidando la pasividad que ejercen los museos tradicionales, más conocidos como «templos del saber» y que estaban centrados en la contemplación. Desde esta idea, el acercamiento al museo se realiza desde la participación y creación de un espacio más vivo, recreando nuestra propia visita, un museo que cambiará según la interacción que el visitante tenga con cada módulo interactivo. De ahí que, partiendo del concepto interactivo se pueden establecer clasificaciones diferentes de los museos y de los módulos que componen su patrimonio.

Los títulos de los capítulos ya nos dan idea de la gran variedad de temas que tratan los autores. Así se habla de los modelos de museografía interactiva, del análisis y clasificación de los modelos interactivos, de la interactividad y la web, de la ciber-museología interactiva *on line*, de la interactividad y mediación humanas, de los recursos y materiales didácticos interactivos,

del turismo y la interactividad, de la interactividad social de los museos, de su relación con la comunicación museográfica audiovisual en exposiciones de arqueología e historia, de las posibilidades de la museografía interactiva en los museos de arte, de los límites de la interactividad y de evaluar la interactividad. Todos ellos temas interesantes y complejos. Sin embargo tres son, a mi entender, las grandes aportaciones del manual, sin menoscabar el interés de los demás temas tratados.

Por un lado, la presentación de una serie de módulos interactivos que puede ser de utilidad para los directores de museos o museólogos que quieran hacer más activas sus propias instituciones. Así se presentan un total de 120 modelos de referencia de módulos interactivos, reseñados en fichas y con imágenes. Son una aproximación a la multitud de módulos interactivos que existen, que pueden servir de ejemplo a los intereses de muchos museos que promueven y/o diseñan exposiciones temporales o propias. Las fichas recogen no sólo la descripción y algunas observaciones sobre el módulo museográfico, sino también algunas categorías prácticas para su identificación: contenido (nivel informativo, tipología del contenido, tipo de mensaje, tipo de lenguaje, carácter predominante y alcance informativo), público (tipo de público, tipo de aprendizaje, grado y tipo de interacción, intencionalidad del conocimiento informativo y estrategia participativa) y módulo (tipo de emplazamiento preferente, tipo de propuesta y de recurso, coste, actualización y tiempo de dedicación). Como bien señalan los autores, no son todos los que hay pero sí una buena muestra de los elementos que dentro de un museo pueden crear interacción con el visitante, además de un valor añadido de consulta para el manual presentado.

Por otro lado, todo lo relativo a la introducción de la web 2.0 y sus potencialidades dentro de los museos, así como todo aquello que tiene que ver con la ciber-museología y los recursos interactivos presentes en los espacios museísticos en línea, cada vez más presentes en nuestros días.

Y por último, el manual no olvida la relación de la museografía interactiva con el aprendizaje, todo lo relacionado con la museografía didáctica, tema que se trata a lo largo de casi todos sus capítulos, pero fundamentalmente en aquellos que hablan de los recursos didácticos, los límites y la evaluación de la interactividad. Así se tiene en cuenta cómo sentar las bases para la elaboración de materiales didácticos

dáticos interactivos: qué son, cuáles son sus características, para qué sirven, cuáles son sus límites y necesidades, cómo se plantean y evalúan. En el capítulo de los límites de la interactividad se señala la problemática de utilizar módulos interactivos en los museos, pero también se indica que «la interactividad no sirve para todo» y que no hay que olvidar nuestro objetivo a la hora de seleccionar los elementos interactivos, puesto que no todos sirven para aprender ni para dar solución a la función museística a la que se destinan. Sin olvidar la necesidad de la evaluación como herramienta básica para la

gestión cultural de los espacios museográficos. La utilización de elementos interactivos en los museos tiene que conllevar una necesaria evaluación para conocer si de verdad estamos consiguiendo aquello para lo que han sido diseñados; su coste y la constante atención que requieren estos elementos no permite otra consideración por parte de las instituciones museísticas.

En conjunto se realiza un estudio del concepto de la interactividad en el ámbito de la museografía desde todas las perspectivas posibles. Señalando un punto de parti-

da para que los museos se transformen en espacios más activos y motivadores, en los que sus visitantes interaccionen, participen y busquen el aprendizaje que quieran o necesiten en cada momento. Se trata de buscar, como los propios autores indican, un «museo dialogante» que busque y prime la interacción entre la propia institución y su público.

M. Begoña Alfageme González  
Universidad de Murcia

## SEMINARIOS

### Seminario Internacional «la comprensión de la historia y la construcción de identidades»

Reseña de Seminario Internacional  
Soledad Carretero Perez

El pasado mes de octubre (28-30) se ha celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid un Seminario Internacional donde se han discutido las perspectivas actuales sobre «Comprensión de la Historia y construcción de identidades». Su celebración ha estado vinculada al Proyecto de Investigación EDU2010-17725, subvencionado por la Agencia de Investigación (DGICYT), dirigido por Mario Carretero y en el que participan Mikel Asensio y María Rodríguez Moneo, que han coordinado también este encuentro, junto con César Lopez. Se ha celebrado íntegramente en inglés. La naturaleza temática de esta reunión, de carácter interdisciplinar, ha partido de las posiciones desarrolladas en los libros *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global* (Buenos Aires, Paidós, 2007) y *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (Buenos Aires, Paidós, 2006) y se ha buscado la interacción entre tres aportaciones fundamentales: a) la visión de los historiadores, b) la aportación de los psicólogos, sociólogos o estudiosos de las Ciencias Políticas que estudian las representaciones históricas, y c) la concepción de los didactas de la Historia.

Si bien en la página web <http://www.uam.es/otros/history> puede encontrarse amplia información sobre este encuentro, en esta reseña comentaremos sus aportaciones fundamentales. Se han celebrado tres mesas de discusión y una sesión de *posters*.

En la primera de ellas, participaron los profesores K. Murakami (University of Bath, Reino Unido), J. Hansen (Harvard University), J. Valsiner (Clark University), S. Berger (University of Manchester), S. Foster (Institute of Education, Londres) y A. Rosa (UAM).

Las cuestiones que se trataron fueron las siguientes:

- Funciones históricas de las identidades nacionales, tal y como se enseñan en los contenidos de la historia escolar.
- Funciones y orígenes históricos del patriotismo en relación con la enseñanza de la Historia.
- Las relaciones de las ideas historicistas con la historia escolar.
- Los símbolos históricos como herramientas de los sentimientos de pertenencia nacional.
- Las relaciones entre los diferentes enfoques teóricos de las identidades nacionales como construcción histórica.

La segunda mesa estuvo dedicada a las narrativas históricas, escolares y disciplinares, y su relación con la enseñanza de

la historia. Participaron A. Bermúdez y A. Stoskopf (Northeastern University), M. Carretero (UAM), M. Grever (Rotterdam University) y S. Moller (Humboldt Universität). Se trataron las siguientes cuestiones:

- Estructura y funciones de las narrativas nacionales acerca de los orígenes históricos.
- Colonialismo y narrativas históricas.
- Las diferencias y las relaciones entre la producción y el proceso de consumo de narrativas identitarias nacionales.
- Relatos históricos acerca de las identidades nacionales en los libros de texto. Las comparaciones entre diferentes naciones y sociedades.
- Narrativas oficiales y contranarrativas como herramientas de empoderamiento.
- La presencia y las funciones de las narrativas históricas de aprendizaje dentro y fuera de las escuelas (cines, museos, televisión).

En la tercera y última mesa participaron los profesores L. Levinas (Universidad de Buenos Aires), S. Wineburg y A. Reisman, (Stanford University), P. Seixas (Universidad de British Columbia, Canadá), M. Gonzalez de Oleaga (UNED), M. Asensio (UAM) y V. Boix-Mansilla (Harvard University).

Se abordaron las siguientes cuestiones:

- Pensar históricamente y su relación con la presencia de las narrativas nacionales en la enseñanza de la Historia.

- Aprender a pensar históricamente y memorias colectivas.
- Los libros de textos y las imágenes en el contexto de pensar históricamente.
- Cómo fomentar el pensamiento histórico en el contexto de las sociedades globalizadas.

Además de estas tres sesiones hubo una sesión de *posters* donde estudiantes avanzados de doctorado de las Universidades de Harvard, Stanford, Clark y Autónoma de Madrid pudieron presentar sus tesis en marcha, algunas de ellas muy avanzadas y que estaban relacionadas con las diferentes temáticas antes mencionadas.

Las ponencias presentadas y alguno de los *posters* formarán parte de un libro que se editará próximamente en *Information Age Publishing*, editado por Mario Carretero y Mikel Asensio. En la web citada anteriormente se pueden encontrar mientras tanto los resúmenes de las ponencias, el texto completo de algunas de ellas y la indicación de los trabajos actuales de la mayoría de los participantes.

### Seminario «L'école et la nation: la "diversité", la pluralité identitaire et l'école»

Cinco años han pasado desde que una multitud de jóvenes franceses salían a las calles de los suburbios de París y de otras localidades galas en protesta por la muerte de dos adolescentes de 15 y 17 años. Esta protesta acabó con la quema de más de 1.000 coches y de distintos edificios gubernamentales, entre ellos, escuelas.

Las causas subyacentes eran muchas y complejas, pero quedaban muy bien resumidas por Abdelwaheb Bakli, presidente de la Asociación de Jóvenes Musulmanes de Francia: «Por un lado te dicen que eres francés, pero por otro lado te tratan como forastero, los chicos jóvenes en búsqueda de una identidad se sienten perdidos. Se enfrentan a adultos con mensajes contradictorios que esperan de ellos que se saquen una carrera y que se integren, pero a la práctica siempre hay un muro que les impide hacer nada de eso».

Avanzando en el tiempo nos situamos en febrero de este año. El ministro de Educación francés, Luc Chatel, encarga al *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) la realización de un seminario de investigación centrado en el tema de «la

escuela» y la «nación» y cuya principal foco de debate sería responder a la siguiente pregunta: «¿Cómo puede la escuela contribuir a la construcción de una conciencia cívica y nacional?».

El INRP decidió que el seminario debía tener tres sesiones: la primera en Lyon, la segunda en Barcelona gracias a un acuerdo de colaboración con la Universidad Autónoma de Barcelona y la tercera en París (el 3 de diciembre). También se planteó que cada una de las sesiones tratara un tema en concreto; en total se formularon tres preguntas cuyas respuestas deberían aportar un poco de luz a la pregunta central planteada por el ministro: 1) ¿Cómo se define «la nación» desde la escuela? 2) ¿Cómo se crea la identidad en un contexto de diversidad? y 3) ¿Cómo se construye la identidad nacional en un contexto imperial/colonial o poscolonial?

Fruto de la primera sesión, el INRP publicó un monográfico de la revista *Histoire de l'Éducation* (nº 126, abril-junio 2010) dirigido por Antoine Prost y Benoit Falaise y titulado «École, histoire et nation», en el que se recogen algunas de las aportaciones de la primera sesión. En este monográfico destacan las aportaciones de Olivier Loubes, Jocelyn Létourneau y Joan Pagès sobre la construcción narrativa de la nación que se hace en las escuelas a partir de la selección de hechos históricos.

La segunda sesión tuvo lugar en Barcelona los pasados días 21 y 22 de octubre. El debate se organizó en torno a cinco mesas temáticas formadas mayoritariamente por ponentes europeos y americanos. En ellas se trató el tema de la construcción de la identidad en un contexto de diversidad, considerando que existen distintos modelos de diversidad. Para ello, la primera mesa se organizó en torno a la educación en situaciones de difícil ajuste entre el Estado y la nación. Así, se habló de las dificultades para articular una identidad nacional en Quebec, en el Próximo Oriente o en los Balcanes. Especialmente didáctica fue la ponencia de C. Kolouri (Universidad de Atenas), quien explicó la creación de unos materiales didácticos de historia, cuyo objetivo es aumentar la comprensión y el respeto entre las distintas culturas y etnias de los Balcanes, con la finalidad de crear una identidad común de difícil articulación hasta el momento.

En la segunda mesa, en cambio, se abordó la diversidad desde otro punto de vista, el de los alumnos inmigrantes o de origen foráneo. Para tratar la cuestión, Neus

González (UAB) presentó una experiencia que tenía como finalidad trabajar la pluralidad y la comprensión empática desde las ciencias sociales. También se enfocó el tema desde otros puntos de vista, como en el caso de O. Loubes, quien hizo una contextualización del tratamiento a los inmigrantes en Francia en el período de entreguerras, o M. MacAndrew, quien explicó la complejidad de una sociedad como la quebequesa con una doble diversidad: la nacional-estatal y la migratoria.

A continuación fue el turno de la mayoría de los ponentes españoles. En una mesa titulada «Las articulaciones escolares españolas», Francisco García (Universidad de Sevilla), Monsterrat Oller (UAB), Rafael Valls (Universidad de Valencia), Ramón López Facal (Universidad de Santiago) e Isidoro González (Universidad de Valladolid) intentaron explicar a un público mayoritariamente francófono como se concreta el currículum español en las distintas Comunidades Autónomas, destacando temas como la autoría de dichos currículos o el tratamiento que se hace de los temas «estatales», «regionales» o «locales».

El día 22, en el Instituto Municipal de Educación de Barcelona, se inició con una mesa sobre los contenidos que deben tratarse en el aula para intentar que los alumnos construyan su propia identidad ciudadana. En esta mesa destacaron las aportaciones hechas por Antoni Santisteban (UAB) y François Audigier (Universidad de Ginebra), ambas sobre la utilización de conceptos clave de las ciencias sociales para tratar la diversidad del aula y construir una identidad ciudadana. Para Santisteban el desarrollo de conceptos como pluralidad, poder, organización social, comunicación y conflicto podría contribuir a este fin, mientras que para Audigier habría que replantearse a qué nos referimos cuando hablamos de diversidad y plantearnos las posibles vinculaciones de esta con la desigualdad social.

La última mesa redonda se centró en la construcción de la nación que se hace en la escuela desde la literatura y la lengua. Para acometer este tema, el debate contó con aportaciones de A.M. Chartier (INRP), P. Pineau (Universidad Pública de Buenos Aires) y L. Nussbaum (UAB). En este caso, se trataron temas de socialización identitaria a partir de la lengua y de la literatura. Mientras que Nussbaum planteó cómo a partir de la socialización en una lengua se puede construir la identidad ciudadana, Pineau y Chartier aportaron ejem-



plos de cómo la literatura construye lo que se supone que es un carácter o prototipo nacional.

El seminario acabó aquí, provisionalmente, con nuevas preguntas y algunas respuestas. Gracias a las aportaciones de los ponentes, los asistentes al seminario tenemos una idea más nítida de cómo desde la escuela se intenta mejorar la comprensión entre culturas en distintas partes del mundo y conocemos también las dificultades por construir una identidad plural, que no excluya sino que una. Sin embargo, son muchas las dudas que nos acechan. ¿Es intrínseca la desigualdad a la diversidad, tal y como se preguntaba el profesor Audigier? ¿Se puede construir una identidad

ciudadana común sobre la base de esta diversidad-desigualdad? Y, sobre todo, ¿qué tipo de ciudadanía común es la que se pretende construir? ¿Una ciudadanía basada en los valores tradicionales de la nación, como se ha intentado hacer popularmente en Francia? ¿O una ciudadanía crítica, que no ponga el acento en el pasado sino en el futuro? (Crémieux, 1998).

Los hechos de 2005 en las *banlieues* francesas ponen de manifiesto que, en una Europa intrínsecamente conflictiva en cuestión de identidades, la complejidad económica, social y cultural no ha parado de crecer en las últimas décadas. Plantear cómo construir una nación que nos una, que no genere unas expectativas que luego no pueda

cumplir, que no ponga, en definitiva, muros entre unos y otros, es uno de los retos de esta sociedad. La organización de seminarios como «École et Nation» no hacen más que poner en evidencia esta preocupación e intentar aportar algo de luz a este reto. Con todo, la escuela tiene y tendrá que seguir afrontando esta complejidad e intentar crear un modelo de ciudadanía, esperemos que crítica.

*Edda Sant Obiols*  
*Profesora de secundaria*  
*Colaboradora de la Universitat*  
*Autònoma de Barcelona*

---