

La autora de la tesis ha mantenido paralelamente una estrecha vinculación con la arqueología y el mundo educativo. Esta circunstancia orientaría sus pasos hacia la educación patrimonial, cerrando una aspiración dirigida hacia un uso más social del patrimonio que el que le brindaba el campo científico de la arqueología. De esta manera, y durante un tiempo, tras un breve trayecto trabajando en pequeñas experiencias fue incorporada como trabajadora del Museo de Arte e Historia de Zarautz, que cuenta con un interesante yacimiento ar-

queológico y un no menos interesante proyecto educativo. Será bajo esta institución cuando, convencida del importante papel ejercido por la evaluación en cualquier proceso educativo, iniciaría la investigación en torno a «Zarautz en tus Manos», el programa que es objeto de estudio en esta tesis doctoral.

Los directores de la tesis son dos profesores titulares de universidad que están ubicados en campos de conocimiento diversos pero complementarios y en dos Uni-

versidades que buscan la excelencia. En esta tesis se ha demostrado que ello es posible por el rigor en su diseño, la funcionalidad de los datos que se desvelan y la pertinencia de lo investigado en relación con los procesos de *mobile learning*, tan estratégicos y emergentes.

Roser Calaf Masachs
Universidad de Oviedo

RESEÑAS

ÉTHIER, Marc-André, LEFRANÇOIS, David y CARDIN, Jean-François (dir.) (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Quebec: Presses de l'Université Laval.

Los directores de esta obra la presentan como una publicación que reúne veintitrés textos inéditos de investigadores de tres generaciones y de perspectivas internacionales diversas (Quebec, Bélgica, Cataluña, Francia, Gabón e Italia) en didáctica de la historia. En cada uno de los capítulos se presentan las aportaciones más significativas de especialistas en didáctica o educación histórica, sobre fundamentación disciplinar, políticas educativas, programas escolares, materiales didácticos, prácticas docentes o aprendizaje del alumnado, sin olvidar compartir sus aproximaciones metodológicas o sus planteamientos investigativos. Se afirma que una visión de conjunto de todas investigaciones permite realizar una aproximación a los retos y desafíos teóricos y prácticos de la enseñanza de la historia y de la educación para la ciudadanía.

La interrelación generacional, internacional y temática permite constatar las grandes convergencias —a pesar de los diferentes contextos— que existen entre los problemas que abordan los proyectos de investigación presentados, los retos y desafíos que plantea la enseñanza-aprendizaje de la historia en los diversos contextos, y los diseños teóricos y metodológicos de las diferentes investigaciones desarrolladas.

Los textos se han organizado en cinco partes. La primera recoge los testimonios de los pioneros de la didáctica de la historia en Quebec. Mientras que las cuatro siguientes se centran en cuatro campos de investigación en los que se han organizado las aportaciones de los diversos expertos: *a)* Material didáctico: libros de texto, manuales y otros recursos, *b)* docentes: historia, educación para la ciudadanía y representaciones, *c)* alumnado: historia, educación para la ciudadanía y representaciones, y *d)* currículum: programas escolares y retos e intereses fundamentales de la disciplina.

La primera parte muestra el testimonio de cuatro profesores universitarios de didáctica de la historia que jugaron un papel muy importante en los inicios de la definición e institucionalización dentro de las facultades de educación que abrió el proceso de consolidación de esta área como una disciplina científica con problemáticas propias. Así, Micheline Dumont, Christian Laville, Luc Guay y Robert Martineau realizan una mirada retrospectiva sobre sus propias trayectorias, para estructurar y sistematizar sus contribuciones a lo largo del tiempo, sin perder de vista el contexto, los cambios y las continuidades.

La segunda parte recoge los trabajos de David Lefrançois, Marc-André Éthier, Stéphanie Demers, Michel Allard, Vicent Boutonnet, Yannick Le Marec y Dominic Charette sobre el diseño, uso y evaluación de material didáctico (libros de texto, manuales y otros recursos). Los diferentes ca-

pítulos analizan diferentes propuestas didácticas y/o su uso (tanto lo que se hace como lo que se podría hacer) en el aula de historia.

La tercera agrupa las aportaciones de Mathieu Bouhon, Sabrina Moisan y Paul Zanazanian sobre el rol que desarrollan los docentes en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía (estrategias y metodologías), así como sus representaciones sociales en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de estas materias.

La cuarta reúne los trabajos de Julia Poyet, Daniel Landry y Antoine-Denis N'dimina-Mougala, que han analizado el rol que desarrolla el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y la educación para la ciudadanía, pero también se han analizado sus representaciones sociales sobre qué entienden que es la historia, y funcionalidad y significatividad en la construcción de su conocimiento social.

La quinta y últimamente aglutina los trabajos realizados por Jean-Louis Jadoulle, Joan Pagès, Antoni Santisteban, Maurizio fusso, René Casimir Zoo Eyindanga, Michel Allard y Mathieu Gagnon a partir del análisis de currícula y programas escolares o de los retos e intereses fundamentales que se le plantean a la historia como materia de enseñanza y aprendizaje. Las diversas aportaciones tratan de los retos y desafíos de la enseñanza de la historia (naturaleza de los saberes históricos aprendidos en la escuela y su influencia en la

formación de ciudadanos críticos), de los contenidos que aparecen en los currícula de historia y su enseñanza y aprendizaje a partir del estudio de casos.

Una de las constantes que aparece en cada una de las partes, tal y como afirman los mismos directores, es que el conjunto de aportaciones presentadas —como reflexiones epistemológicas y/o metodológicas, o como retos y desafíos en los diferentes campos investigados— es que siempre se acaban articulando alrededor de tres grandes ámbitos, o lo que se ha convenido llamar el «triángulo didáctico», es decir, el profesorado, el alumnado y el conocimiento y sus interacciones.

*Neus González-Monfort
Universitat Autònoma de Barcelona*

AUDIGIER, François, FINK, Nadine, FREUDIGER, Nathalie y HAEBERLI, Philippe (eds.) (2011). *«L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débat»*. Ginebra: Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Universidad de Ginebra.

La publicación más reciente del grupo de investigación ERDESS (grupo de investigación en didáctica y epistemología de las ciencias sociales, Universidad de Ginebra) es «L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats». Este trabajo presenta los resultados obtenidos en la primera fase (2007-2009) de un proyecto de investigación financiado por la FNS (Fonds National Suisse), y que tuvo una duración hasta el pasado 2011.

El proyecto parte de la necesidad de diseñar una propuesta de educación para la sostenibilidad desde las ciencias sociales, y así favorecer la formación de una ciudadanía democrática, crítica y participativa, ya que la complejidad del concepto de «desarrollo sostenible» en sí mismo requiere de la construcción de un marco teórico que articule dimensiones ambientales, sociales y demográficas, económicas y tecnológicas, históricas y geográficas, políticas y jurídicas, culturales y éticas, y que además tenga en cuenta las numerosas controversias teóricas, prácticas y políticas que se suscitan.

La estructura de la publicación responde a los parámetros de la investigación que el equipo está desarrollando. Así, después de

la construcción de un amplio y completo marco teórico, se plantea la pregunta que ha orientado el proyecto, y que ha sido reformulada dos veces, ya que se parte de la premisa de ser una investigación emergente que responde al contexto y al estudio de caso. En una primera formulación, la cuestión fue: «¿Cuáles son los saberes, potencialmente presentes y construidos en el tiempo de construcción disciplinar, que los alumnos movilizan y reinterpretan durante los debates que forman parte de la fase de aplicación?». Pero el desarrollo del proyecto hizo que se redefiniera y concretara de la siguiente manera: «¿Cuáles son los saberes, procedimientos, actitudes, concepciones, modos de pensamiento, tipología de argumentos que los alumnos movilizan en una actividad de aplicación?». A continuación se presenta el diseño metodológico, el análisis de los datos obtenidos y la interpretación de los resultados, así como las conclusiones finales.

No obstante, esta obra no presenta el proyecto completo, ya que sólo se presentan los resultados obtenidos del análisis de la experimentación de la secuencia didáctica «Populations, sociétés, changements climatiques», hecha tanto para la educación primaria como secundaria en centros educativos de la Suiza francófona (2007-2009). Partiendo del pluralismo metodológico, se han utilizado instrumentos para analizar tanto datos cualitativos como cuantitativos obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas, debates en el aula y dossier del alumnado.

El libro se estructura en siete capítulos, cada uno de ellos con un objetivo claramente definido. El primer capítulo («L'éducation en vue du développement durable: une filiation à assumer, des défis à affronter») pretende clarificar los orígenes de la educación para la sostenibilidad y presentar los diferentes planteamientos y propuestas existentes, que en algunos casos son muy divergentes. Así se presenta la Agenda 21 como origen de la educación para la sostenibilidad, ya que fue el documento suscrito en la Cumbre de la Tierra el 1992 en Río de Janeiro (Brasil), en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.

El segundo capítulo («Éducation en vue du développement durable et didactiques») presenta las orientaciones y el marco teórico propio de la investigación, partiendo de la complejidad que la educación para la sostenibilidad plantea desde las propias controversias existentes hasta las concepciones de la enseñanza y el apren-

dizaje. No obstante, la constante se plantea en la convicción de que la educación para la sostenibilidad debe vincularse a la educación para la ciudadanía y la construcción del pensamiento social, desde la perspectiva de las cuestiones socialmente vivas y el aprendizaje del futuro. Una de las aportaciones más interesantes es el uso de la perspectiva que ellos han denominado «*problématique du détournement*» y «*problématique du retour*», que combina el aprendizaje y utilización de los recursos referentes a las materias científicas para estudiar situaciones sociales controvertidas. La «*problématique du détournement*» es una situación de enseñanza-aprendizaje que pretende favorecer la construcción de los recursos propios de las disciplinas escolares en el transcurso del estudio de un caso/contexto/situación. Y la «*problématique du retour*» es una situación de enseñanza-aprendizaje diseñada para hacer que los alumnos movilicen los recursos aprendidos durante el estudio de otra situación, donde deben tomar decisiones, es decir, hay un retorno de los aprendizajes en situaciones o cuestiones controvertidas, de las decisiones y las acciones, en el desarrollo de una acción.

Y el tercer capítulo («Questions et dispositifs de recherche») es la presentación y justificación de las preguntas y objetivos de la investigación, junto con la descripción de cada uno de los instrumentos y su justificación, así como la explicitación del tratamiento realizado de los datos obtenidos mediante los programas SPSS, Transana y Alceste.

El resto de capítulos: el cuarto («Représentations d'élèves sur le développement durable et le réchauffement climatique»), quinto («Savoirs mobilisés par les élèves lors des débats»), sexto («Entre transmission et construction: les interactions élèves-enseignants») y séptimo («La séquence vue par les élèves: apprentissages et appréciations») se exponen de manera detallada los resultados obtenidos del análisis de las representaciones sociales de los alumnos, los conocimientos utilizados durante los debates, las interacciones entre el alumnado y el profesorado y los aprendizajes construidos por los alumnos. Cada uno de ellos presenta con todo detalle el instrumento o dispositivo metodológico utilizado (cuestionario, observación del debate, observación de las sesiones de clase, y entrevistas), los resultados obtenidos y su interpretación, y las consideraciones finales.

Existe un último apartado, titulado «Ouvertures et prolongements», que supone

una síntesis del trabajo realizado en esos dos años de proyecto. El objetivo es reflexionar y presentar los avances, las aportaciones y las reflexiones realizadas, así como explicitar y plantear las dificultades, los retos y las temáticas pendientes. Tal y como se afirma en la obra, el proyecto pretende diseñar estrategias de trabajo específicas para la construcción de los recursos (conceptos, procedimientos y actitudes) relativos a las ciencias sociales, que favorezcan y faciliten el ejercicio de las competencias ciudadanas.

El grupo ERDESS, dirigido por el doctor François Audigier, reúne a profesorado de las universidades de Friburgo y Ginebra, y de las *Hautes écoles pédagogiques* de los cantones de Valais y Vaud (Suiza). La producción científica de este equipo se enmarca en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, la historia, la geografía y la educación para la ciudadanía. En esta publicación, además de los editores, también han colaborado los profesores Pierre-Philippe Bugnard, Samuel Fierz, Philippe Hertig, Aude Iseli, Philippe Jenni, Alain Pache, Guillaume Roduit, y Pierre Varcher.

Neus González-Monfort
Universitat Autònoma de Barcelona

ABDELAL, R., HERRERA, Y. M., JOHNSTON, A. y McDERMOTT, R. *Measuring Identity: A guide for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press

Measuring Identity es una recolección de investigaciones sobre identidad conducidas desde el ámbito de las ciencias políticas. Los coordinadores del recopilatorio exploran los conceptos y las metodologías empleadas y proporcionan un marco teórico sintético sobre las distintas maneras de investigar y medir la identidad.

Para facilitar la lectura del libro se procede a contextualizar la publicación y se ofrece un resumen detallado de todas sus partes.

El concepto de identidad ha tomado cada vez más preeminencia en las ciencias políticas y en las investigaciones de diferentes ámbitos de las humanidades. La mayoría de estos estudios tratan de comprender la percepción y autopercepción de la identidad de los individuos miembros de un grupo, sus propuestas y sus delimitaciones y relaciones con los demás grupos. De esta

forma tratan de analizar los significados implícitos e explícitos de las definiciones aportadas por los entrevistados, en consideración de diferentes variables que justifican el «ser social y cultural» del individuo.

En el campo educativo, por ejemplo, los estudios se han dirigido a relacionar el sentido o los conceptos derivados de la identidad colectiva de los alumnos (sobre todo adolescentes) desde la psicología, la sociología y la didáctica de la historia. La mayoría relacionan las autorrepresentaciones de la identidad de los jóvenes con la metodología empleada y el planteamiento oficial y/o didáctico de la asignatura de historia, en consideración del género, el entorno y el nivel sociocultural de las familias de los alumnos. Asimismo, se contemplan investigaciones mixtas de ciencias sociales y políticas educativas (sobre todo en Inglaterra) interesadas en diagnósticos sobre las dinámicas sociales escolares de colectivos culturalmente distintos, que se reencuentran a convivir en un único espacio (el aula). Otros estudios, desde perspectivas más interculturales, proponen soluciones integracionistas reflexionando sobre cuáles serían los hábitos y costumbres a adoptar en la práctica educativa para favorecer la convivencia. Ello promueve una visión de la educación y de la enseñanza de la historia más «activa», impulsando la educación a la ciudadanía como objetivo y procedimiento para alcanzar tales destinos de convivencia «interculturales».

Ante la proliferación de estos estudios, los coordinadores del libro *Measuring Identity*, como leemos en el prólogo, proponen estandarizar la definición del concepto de identidad en el ámbito de las ciencias políticas y de las ciencias sociales en general y reorganizar el marco teórico analítico. Para ello sintetizan, en la introducción y en el primer capítulo, el concepto teórico de identidad a partir de características operables que lo convierten en variable independiente o dependiente. Sintetizan las posibilidades metodológicas para la «medición» de la identidad en términos sociales, considerando estudios rigurosos y destacables de teoría fundamentada que justifican el marco teórico sintético de los primeros capítulos conceptuales. La suma de todas estas partes, con su variedad de metodologías específicas, constituye la base para estructurar un discurso coherente entre todas las inclinaciones y tendencias metodológicas.

Para clarificar el contenido del libro, dirigido a especialistas del tema, hemos aña-

dido ejemplos propios, o resumido las investigaciones sobre las cuales se desarrolla el discurso teórico del estudio. Procedemos a resumir los capítulos del libro para que sirva de guía a los lectores. Nos centraremos sobre todo en el primer capítulo, dónde se resume conceptualmente el nuevo horizonte teórico y metodológico ofrecido por los coordinadores sobre el tratamiento de la identidad en ciencias sociales.

Rawi Abdelal, de la Escuela de Negocios de Harvard; Yoshiko M. Herrera, de la Universidad de Wisconsin-Madison; Alastair Ian Johnston, también de la Universidad de Harvard y Rose McDermott de la Universidad de Brown perfilan, en la introducción del libro, el estudio social de la identidad en diferentes contextos de la política americana, tomando como ejemplo estudios comparativos y de relaciones internacionales. Para ofrecer un marco teórico sintético a la amplia literatura, organizan un mapa analítico y metodológico, incluyendo definiciones y opciones útiles para investigaciones futuras.

Como hemos anticipado, se define la identidad, y se conceptualizan y se evalúan las alternativas metodológicas para medirla. La identidad colectiva es aquí entendida como una categoría social que varía en términos de *content* y *contestation* (contenido y constatación). El contenido contempla cinco aspectos descriptivos de la identidad. Las normas, conscientes o menos, delimitan el grupo (pueden ser políticas, familiares, sociales, étnicas, etc.). Las propuestas, las actividades, o las reivindicaciones sociales, indican los objetivos perseguidos y la acción de los colectivos en la sociedad. La comparación relacional (*relational comparisons*) es la manera con la que un grupo se relaciona con otras comunidades u otras categorías o normas constitutivas (podría ser ésta la relación entre género e etnia). Y finalmente los modelos cognitivos, que son la manera con la que los individuos de un grupo ven el mundo y se sienten parte de ello. Las investigaciones que persiguen como objetivo desvelar estos modelos cognitivos tratan de comprender el marco que da sentido a las condiciones sociales, políticas y económicas de un grupo y como éstas son influenciadas por su identidad.

La constatación se refiere al acuerdo alcanzado entre los individuos de un mismo grupo, o entre grupos distintos, a la hora de asumir aquellos contenidos que afirman o niegan la identidad compartida. Contenidos y constatación se adoptan mu-

tuamente y sirven para explicar la membresía de un grupo y sus dinámicas inclusivas e exclusivas.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta en investigaciones de este tipo es la dependencia o independencia de la identidad como variable. Para empezar a tratar de identidad hay que preguntarse si la identificación con un grupo promueve a la persona a hacer algunas cosas (variable dependiente) o si otros aspectos inciden para que una persona asuma un tipo de identidad u otra (variable independiente). Para ello es necesario utilizar técnicas y estrategias de medición concretas, aunque ciertos grupos de individuos, nos advierten los autores, no establecen su identidad según los métodos convencionales que nosotros podemos haber supuesto. Muchas personas no tienen una identificación particular con grupos sociales o políticos, y se sienten más vinculadas a grupos muchos más cambiantes, como por ejemplo el género.

Para medir la identidad se establecen cuatro métodos y sus relativos instrumentos. Son éstos la investigación empírica, el análisis del contenido y mapas cognitivos, el análisis del discurso y etnografía y la experimentación.

La medición cuantitativa de la identidad permite comprender lo que las personas dicen que son, lo que es más importante para ellos y cómo lo deciden. A través de autodescripciones de actitudes y prácticas, los entrevistados van informando sobre su manera de identificarse con un grupo. Esto permite comprender las componentes sociales comunes de los individuos, en un inmenso mar de variables. Y su manera de incluirse e excluirse del grupo o interactuar con otros.

El análisis del contenido es también un análisis cuantitativo que se concentra más en lo implícito, estableciendo como objetivo descifrar las representaciones identitarias de los individuos a partir de sus mensajes. Crean un esquema codificando un escrito en gran detalle para garantizar la fiabilidad entre distintos códigos de texto. Es decir, se relacionan los códigos a partir de un análisis analítico de frases escritas o transcritas. Para los autores una referencia fundamental en este tipo de investigación es Neuendorf (2004), también autor de un capítulo del libro. A diferencia del análisis cualitativo del discurso, las respuestas de los individuos tiene significado por sí sola, y no se relacionan necesariamente con el contexto. Tratan de aislar los elementos que hacen que un individuo

se asocie a otros individuos de un grupo o cómo distintos grupos interactúan entre ellos analizando las calidades semánticas de las respuestas.

El análisis del discurso estudia los contextos sociales en los que el narrador está involucrado, para entender cómo construye sus significados en consideración de los contenidos y constatación de la propia identidad. Es una contextualización cualitativa de textos sobre los significados sociales de la identidad colectiva. Junto a la etnografía es posible comprender los significados sociales de las personas como parte de un colectivo, y distinguir cómo lo viven los individuos.

Los mapas cognitivos, contrariamente a las interpretaciones del análisis del discurso, o al cálculo del análisis del contenido, perfilan la descripción de las causas y de los efectos implícitos y explícitos en un texto y tratan de definir su relación. Por ejemplo: ¿el aumento de las fuerzas armadas aumenta o disminuye la seguridad? Se trata de comprender de qué manera los grupos comparten la relación entre causa y efecto, y en qué grado.

La experimentación trata de contestar a una pregunta en concreto, para determinar cómo lo observado puede cambiar delante de un elemento nuevo entre individuos y grupos. En principio sólo, la variable de interés puede cambiar en un experimento bien diseñado y aleatorio. Éstos son particularmente acertados a la hora de diseñar una metodología para comprobar si la percepción identitaria cambia al introducir un elemento externo o si se confirman las representaciones previas de los individuos. En didáctica se acostumbra a utilizar este método de forma cruzada, es decir se comparan las evaluaciones de dos metodologías didácticas (para comprender la influencia del entorno escolar y familiar, la práctica docente, etc.) o se contrasta, por ejemplo, una metodología innovadora con una tradicional.

En el segundo capítulo, Henry E. Brady, profesor de ciencias políticas de la Universidad California-Berkeley, y Cynthia S. Kaplan, también profesora de ciencias políticas en la Universidad de California-Santa Barbara, conceptualizan los componentes de las identidades sociales y étnicas que han motivado y compartido una determinada acción política. Argumentan que una variedad de métodos y datos son necesarios para comprender la estructura de los grupos sociales. Para ello han considerado siete grupos étnicos que convivían en

cuatro repúblicas soviéticas alrededor de 1990.

En el tercer capítulo, Donald A. Sylvan, presidente del Jewish Education Service of North America, y Amanda K. Metska, ambos de la Universidad Estatal de Ohio, consideran distintas opciones metodológicas a la hora de tratar las relaciones entre Israel y Palestina. A través de cinco proyectos, realizados con cuestionarios, entrevistas y estudios sobre la narrativa política identitaria, han delineado los elementos identitarios de las élites. En este capítulo se muestran fuerzas y debilidades de los instrumentos de medición.

En la segunda parte del libro se procede a la presentación de distintos métodos de medición de la identidad como variable y se discute sobre las ventajas y las desventajas a la hora de utilizarlos.

En el capítulo cuatro, Taeku Lee, profesor asociado de ciencias políticas en la Universidad de California-Berkeley examina la brecha visible entre la teoría social de la raza y la etnicidad. Subraya la fluidez, la multiplicidad y la contingencia de la identidad, supera los tentativos homogéneos de los estudios cuantitativos para donar validez y fiabilidad a cómo los individuos piensan sí mismos en términos étnicos o raciales. Este capítulo propone la *identity point allocation* como nuevo enfoque de medición de la autoidentificación étnico/racial. Aplicado en el 2003 en un estudio conducido en California, muestra un retrato de la sociedad adulta más multirracial que el cuadro ofrecido por los censos cuantitativos empleados tres años antes. En este capítulo se argumenta que las características demográficas y actitudinales de un determinado grupo racial o étnico pueden variar, a veces sustancialmente, por cómo pedimos a los encuestados autoidentificarse con la raza o el origen étnico. Se intenta incidir en la fluidez y la naturaleza cambiante de la identidad, respeto a la estabilidad de los métodos cuantitativos.

En el capítulo quinto, Jack Citrin, profesor de ciencias políticas en la Universidad de California-Santa Barbara, y David O. Sears, profesor de psicología y ciencias políticas en la Universidad de California-Los Ángeles, exploran las implicaciones de las múltiples identidades, concentrándose en cómo el balance entre identidad nacional individual y la étnica conviven en estados multiétnicos. Utilizan un estudio de caso en Estados Unidos recorriendo las diferentes alternativas para medir la identidad, argumentando la necesidad de

atenerse a exploraciones más cualitativas. Se exponen los obstáculos de una investigación cuantitativa sobre una muestra representativa y grupal en Los Ángeles, discutiendo cómo los ciudadanos conciben y priorizan su nacionalidad e identidad étnica. Este estudio muestra diferentes modelos de identidad escogidos entre grupos étnicos y generaciones de inmigrantes. Los autores investigan los factores que dan lugar a diferentes maneras de estructurar las identidades nacionales y étnicas y rastrean la influencia de tales identificaciones en diversas políticas públicas. Además, apuntan a la compatibilidad de las identidades nacionales y étnicas, en el sentido de que el patriotismo y la identidad nacional podrían llegar a ser similares.

En el capítulo sexto, Michael Dawson, profesor de ciencias políticas en la Universidad de Chicago, explora el concepto de identidad racial a partir de métodos de investigación cuantitativos. Examina la utilidad empírica y teórica de la conceptualización de la identidad negra que ha tomado raíces más profundas entre los estudiantes de los partidos políticos. Mucho del trabajo de la identidad política negra, latina y asiática americana se ha centrado en una particular construcción de la identidad que el autor llama de «destino vinculado». Empíricamente Dawson testa el grado según el cual la identidad racial es compatible con las creencias políticas del afroamericano.

La siguiente sesión contiene tres capítulos que utilizan el análisis del contenido para medir la identidad.

En el capítulo séptimo Kimberly A. Neundorff, profesor de la School of Communication en la Universidad Estatal de Cleveland, y Paul D. Skalski, profesor asociado de la misma entidad, consideran el análisis del contenido en términos de investigación cuantitativa basada en los códigos de los mensajes de los entrevistados. Dividen el mensaje en tres tipologías y distinguen la identidad asumida de la extraída por el investigador. Cruzando los esquemas de los códigos y las respuestas, salen unas ocho codificaciones del contenido para medir la identidad.

En el capítulo octavo Robalyn Stone, responsable de las investigaciones de análisis de texto de la Social Science Automation, Inc., y Michael Young, presidente de la misma, examinan mapas cognitivos generados como instrumentos para extraer información sobre los conceptos de identidad presentes en los textos. Para esta in-

vestigación se han usado dos *softwares*, el *Prolifer Plus* y el *Worldview*. El primero transforma los textos en una serie de datos que relacionan el sujeto con el objeto (entrevistado y su respuesta). La recolección de datos se realiza a partir de un esquema de mapa cognitivo, donde el *Worldview* genera la relación entre representaciones de las creencias extraídas de las fuentes documentales. Este *network* constituye el mapa cognitivo. Se crea un único código por cada concepto, conjunción y relación con las frases. Cada nota es asociada a una lista de relaciones entre el sujeto y el objeto. Stone y Young muestran que estas aplicaciones pueden ser usadas para examinar cómo diferentes líderes de Irak conciben las principales características de diferentes identidades étnicas y religiosas a la que pertenecen. Las técnicas permiten que el investigador compare similitudes y diferencias entre distintos mapas cognitivos a través de un medible número de pasos que desvela como se construye la identidad.

En el capítulo noveno Kanchan Chandra, profesor de la Wilf Family Department en la Universidad de Nueva York, presenta una perspectiva constructivista de la etnicidad. Este capítulo ofrece un nuevo conjunto de datos sobre distintos conceptos que relacionan la identidad y las instituciones. Utiliza las referencias generadas por el CDEI (Constructivista Data Base sobre la Etnicidad y las Instituciones) sobre cien países y genera un rango de variables relacionadas con la etnicidad y las instituciones. Chandra se centra en una variable EVOTE sobre el porcentaje de votos capturados por los partidos étnicos en cada país. EVOTE funciona a partir del análisis del contenido de la retórica de un partido y ha guiado una serie de investigaciones relacionadas con los orígenes o los efectos que activan las identidades políticas étnicas, especialmente cuando perduran en el tiempo.

En el siguiente capítulo Ted Hopf, profesor de ciencias políticas de la Universidad de Chicago, explora las elecciones políticas del Ministerio de Exteriores estadounidense para comprender las dinámicas que procuraron un cambio en la relación política sino-soviética, buscando la validez empírica de su naturaleza constructivista. Concluye con la posibilidad de una fructífera combinación entre una epistemología interpretativa y ontológica y los métodos positivistas.

En el undécimo capítulo, Laura Adams, codirectora del programa Central Asia and Caucasus de la Universidad de Harvard re-

visa la identidad en diferentes estudios etnográficos destacando los puntos fuertes y los puntos débiles de estos métodos. Se considera este capítulo muy útil para quien se aproxima a estudios de este tipo. La autora recorre todos los pasos a seguir, desde la decisión de los objetivos, la elección de la muestra, su validez y fiabilidad, hasta la recolección y análisis de datos, la escritura final de la investigación y su teorización. Adams utiliza una muestra de su propio trabajo sobre la identidad nacional en la postsoviética Uzbekistán, en términos de constatación.

En el último capítulo se ejemplifica el método experimental aplicado a la medición de la identidad. Rose McDermott, profesora de ciencias políticas en la Universidad de Brown, ofrece una panorámica sobre la literatura de metodología experimental en investigaciones sobre identidad. Empieza con una explicación del trabajo experimental y su aplicación a las ciencias políticas. En la sección final examina algunas maneras para extender de forma epistemológica otras ramas de estudios sobre la identidad social en el contexto político.

Con el método experimental se concluye el libro, que consideramos una válida ayuda para medir el concepto de identidad en consideración de la amplia gama de tópicos y temáticas ofrecidas.

Nos queda recordar que los trabajos pioneros sobre identidad, a causa de la dificultad de delinear y fijar en un único principio el concepto, han dificultado su rigor científico. Esto ha hecho que la definición haya sido anárquica y cambiante. Por eso se elabora un marco teórico que pueda ofrecer una mayor conmensurabilidad entre las diferentes concepciones de la identidad en las ciencias sociales, que reconozcan y valoricen la diversidad de enfoques. El objetivo no es crear una disciplina sobre identidad, o imponer una nueva camisa de fuerza semántica a los investigadores que tratan la identidad como variable. Se ha categorizado la identidad en un marco sintético y complementario y se anima a la creatividad, con el objetivo de producir investigaciones más replicables; asimismo, se invita a superar algunas de las reticencias dominantes a incorporar la variable de identidad en los modelos explicativos de las investigaciones en ciencias sociales.

Ilaria Bellatti

SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar.* Madrid: Síntesis.

La obra coordinada por los profesores Santisteban y Pagès viene a reforzar la experiencia en la manualística universitaria del colectivo de docentes en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Si aquella primera edición de 1997 dedicada a *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, prestó y sigue prestándonos una gran ayuda en nuestra labor como formadores/as del profesorado, consideramos que ésta contribuirá a renovarla y actualizarla por el importante esfuerzo de síntesis teórica y propuesta práctica que en ella se realiza.

En este libro podemos ver reflejada tanto la experiencia docente de quienes ponen su rúbrica en cada uno de sus capítulos como su trayectoria investigadora en GREDICS (Grupo de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales). El hecho de que esta obra se elabore en el seno de ese colectivo es indicativo de los planteamientos teóricos de los que parten, los cuales sirven para darle consistencia teórica y aplicabilidad práctica, ofreciendo un resultado coherente y, con una unidad en el discurso, difícil de conseguir en manuales con tan elevado número de autores. Podemos decir que, como la obra anteriormente referida, se trata de una propuesta que trasciende la etapa educativa a la que va destinada y se manifiesta como un manual de gran alcance y pertinencia en estos tiempos, puesto que recoge la renovación en el campo científico que nos ocupa y a su vez introduce la posibilidad de desarrollar nuevos estilos de docencia universitaria vinculados a las experiencias innovadoras que se han impulsado con la implantación del EEES.

Nos encontramos ante un texto escrito con claridad, con un lenguaje comprensible para el alumnado que se inicia en este ámbito del conocimiento didáctico, y a su vez con una densa fundamentación teórica que bebe en las tradiciones francófona y anglosajona de la didáctica de las ciencias sociales. Si bien el planteamiento teórico de partida queda reflejado en cada una de las páginas del libro, se puede encontrar una revisión rigurosa de diferentes concepciones sobre la educación, el currículo, los contenidos escolares, teorías de aprendizaje y modelos de enseñanza; todo ello enfocado a la necesidad de formar al pro-

fesorado para comprender, saber y saber actuar con autonomía, compromiso y responsabilidad en el desarrollo del currículo social. Este posicionamiento nos desvela que el libro esté concebido desde el compromiso académico, científico y ciudadano que implica la formación del profesorado en ciencias sociales como prácticos reflexivos, al que se ha de preparar para una toma de decisiones curriculares complejas en los diferentes contextos sociales en los que podrán ejercer la profesión.

El contenido de la obra se construye en función a la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para enseñar ciencias sociales desde un enfoque interpretativo y crítico. En consonancia con las propuestas de Giroux y Palonsky, se concibe al maestro/a como profesional que interpreta y transforma el currículo desde un análisis integrado de profesorado, alumnado, disciplinas y contextos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo esa premisa, en este manual, la formación del profesorado se nos revela como un proceso político que prepara para examinar valores, normas y orientaciones acerca de lo que se pretende enseñar; haciendo evidentes los mecanismos a través de los cuales opera el currículo, descubriendo los supuestos ideológicos del conocimiento y sus vías de transmisión.

El libro se elabora a partir de las preguntas que se hacen los autores acerca de qué es necesario saber para enseñar ciencias sociales, lo cual lleva a dividir la obra en tres unidades básicas: a) fundamentos curriculares y teóricos de la didáctica de las ciencias sociales, b) la toma de decisiones y enseñanza de las ciencias sociales, la organización y secuenciación del contenido, y c) acercamiento disciplinar a los contenidos sociales. La división en tres partes del contenido se disgrega en quince capítulos, que recogen tanto planteamientos teóricos como propuestas prácticas y, de cara al uso en el aula universitaria de este manual, su utilidad y versatilidad pueden ser de gran valor. Cada capítulo parte de una breve introducción, seguida de un mapa conceptual en el que se recoge todo el contenido desarrollado en el mismo, que a su vez se subdivide en epígrafes o preguntas. Lo más interesante es la propuesta práctica, pues cada capítulo comienza con una actividad inicial ligada a la temática del mismo y a los problemas que entraña la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, los cuales pueden ir desde los diferentes modelos de enseñanza a las distintas concepciones sobre el contenido social a enseñar en la escue-

la primaria; con el fin de facilitar la comprensión de las cuestiones teóricas abordadas. Le siguen actividades complementarias a lo largo del mismo y al final, las cuales se centran en el difícil ejercicio de conducir a futuros/as docentes en la reflexión sobre la práctica de enseñar ciencias sociales. Las actividades tienen la virtud de permitir revisar los contenidos reflejados en el texto y se apoyan, para trabajarlos, en documentos, cuadros, esquemas o fragmentos de artículos.

Al margen de los elementos formales, en el manual encontramos temas ya muy trabajados desde el colectivo de profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, pero destacan por su apuesta renovada la importancia que se da al diseño y desarrollo del currículo social, la necesidad de hacer saber cómo se construye el conocimiento didáctico, el énfasis puesto en el desarrollo de competencias a partir del uso de estrategias comunicativas o la apuesta por una enseñanza de lo social desde la necesidad de aprender la democracia y practicarla. No obstante, precisa una referencia destacada su apuesta por abordar desde el currículo social la educación económica de la ciudadanía, desde la necesidad que impera en tiempos como los actuales comprender el lenguaje de la economía para la formación de pensamiento crítico en relación a la justicia social, la equidad y la solidaridad. Una propuesta educativa que implica el desarrollo de un proceso crítico y democrático, desde la reflexión y capacitación para la acción.

En definitiva, decir que la obra nos ofrece, a quienes nos dedicamos a la formación del profesorado, fundamentos para poder identificar, analizar, interpretar y valorar los contenidos y materiales que pueden contribuir a desarrollar el currículo social con el fin de preparar a los/as futuros/as docentes para tomar decisiones sobre por qué, para qué, qué, cuándo y cómo enseñar ciencias sociales. Esta ardua tarea, se plantea que ha de realizarse a partir de las representaciones sociales que nuestro alumnado tiene sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la teorización de su práctica. En función a ello se hace, desde una concepción crítica de la enseñanza, una revisión y reflexión sobre la naturaleza de su enseñanza y aprendizaje, sus problemas y alternativas, para realizar un llamamiento a la necesidad de investigar sobre nuestras propias prácticas con el fin de mejorar el oficio de enseñar y aprender ciencias sociales, avanzando hacia modelos democráticos de enseñanza que aborden los problemas cotidianos para propi-

ciar el desarrollo de un pensamiento social crítico y creativo.

*Ernesto Gómez Rodríguez
Carmen R. García Ruiz
Universidad de Málaga*

**DE MIGUEL GONZÁLEZ, R.,
DE LÁZARO Y TORRES, M. L. y
MARRÓN GAITE, M. J. (eds.) (2012).**
La educación geográfica digital.
Grupo de Didáctica de la Geografía
de la Asociación de Geógrafos
Españoles. Zaragoza: Universidad
de Zaragoza

El libro reseñado aborda los nuevos retos a los que se enfrenta la didáctica de la geografía en los diferentes niveles educativos como consecuencia de la incidencia de las TICs y de los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que las acompañan.

Esta trascendente publicación recoge trabajos de investigación e innovación en la didáctica de la geografía realizados en diferentes niveles profesionales y académicos, comprendidos desde la educación infantil a la universitaria. La amplia procedencia territorial de los autores otorga a la obra un amplio referente en sus aportaciones. El libro constituye un punto de encuentro entre profesionales que buscan compartir su trabajo con otros compañeros y al mismo tiempo mostrar y justificar distintas propuestas didácticas. La amplia diversidad es consecuencia de la confluencia interrelacionada de avances metodológicos en la enseñanza, de revisiones curriculares y de la irrupción de las nuevas tecnologías.

Los objetivos que subyacen en el libro son múltiples como consecuencia de los numerosos factores que inciden en la enseñanza-aprendizaje de la geografía en la actualidad, ampliados particularmente por la progresiva incorporación de las TICs. Sin embargo, esta dispersión no oculta la preocupación esencial por mejorar la didáctica de la geografía, que constituye el eje vertebrador, y contribuir a la definición epistemológica de la misma, mostrando las principales líneas de investigación.

Entre los objetivos de los autores cabe destacar la investigación e innovación en los cambios curriculares, la incidencia de los nuevos desafíos que afectan a la sociedad y al territorio, las propuestas para el desarrollo sostenible, los cambios metodo-

lógicos en didáctica y la irrupción de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza.

Con estos objetivos o intenciones la publicación recoge la labor realizada por un amplio colectivo que se concreta en cincuenta y dos aportaciones escritas y casi setecientas páginas.

A partir de los objetivos generales, citados anteriormente, el libro se estructura en cinco grandes capítulos.

El primero se dedica a la reflexión sobre el currículo formal, la evolución de las líneas de investigación en didáctica de la geografía en las dos últimas décadas e incluye un estudio comparativo exhaustivo entre los diferentes marcos curriculares de geografía en educación secundaria en seis países europeos, evaluando la incidencia de los objetivos, contenidos, habilidades y capacidades en el aprendizaje geográfico vinculados a la utilización de recursos digitales. Es significativa la presencia, en la mayor parte de los currícula en países avanzados europeos, de las competencias digitales relacionadas con la geoinformación. De un modo significativo destaca la competencia para el pensamiento espacial y para la ciudadanía, respondiendo a los objetivos señalados en la Agenda Digital Europea.

La revisión del currículo no se limita a cuestionar el vigente en España, sino que estudia las nuevas propuestas legislativas que vienen recogidas en el anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y las aportaciones valorativas que se han realizado desde diferentes colectivos.

El desarrollo curricular implica combinar métodos de enseñanza y recursos didácticos, entre ellos los que proceden de las nuevas tecnologías como la cartografía digital. El objetivo último debe ser ayudar a que el alumnado comprenda el mundo contemporáneo y que adquiera los conocimientos, destrezas y habilidades geográficas (competencias) necesarios para desenvolverse en él, y resolver con éxito los problemas que le surjan, con atributos de criterio.

El segundo capítulo incorpora planteamientos didácticos orientados a responder a los retos que presentan los nuevos desafíos sociales y territoriales. Como reflexión inicial se incorporan las ideas previas, en este caso, procedentes de alumnos de Latinoamérica. Se valora la incidencia de nuevos recursos digitales como Inter-

net y la inclusión de plataformas digitales. Entre los problemas sociales considerados figuran los que afectan al desarrollo rural.

El tercer capítulo se centra en las propuestas didácticas vinculadas al desarrollo sostenible. Esta cuestión ha merecido una preocupación explícita por parte de la Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional en la Declaración realizada en Lucerna (2007), que destacó la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación para el desarrollo sostenible en geografía.

El apartado también recoge diferentes estudios de detalle realizados en espacios y niveles educativos muy amplios que ofrecen una extensa muestra de recursos didácticos. La investigación e innovación se concreta en la presentación de experiencias educativas, en unidades didácticas, en modelos de interpretación del paisaje y en el uso del método de problemas para la resolución de conflictos que se establecen con el medio ambiente, como pueden ser la desertificación y la defensa de humedales y espacios hidrográficos compartidos entre diferentes Estados.

El cuarto capítulo ha sido valorado como esencial para la innovación en métodos didácticos. Parte de la innovación está asociada al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y al resultado de las experiencias de aula derivadas de un nuevo referente curricular. La revisión es más profunda porque implica cambios en las teorías de la construcción del conocimiento. En este caso se plantea el cambio de paradigma, desde el socioconstructivismo al conectivismo, asociado a las nuevas posibilidades de comunicación que ofrecen las redes sociales. En este contexto se incorporan las nuevas tecnologías como factor de innovación, y nuevos entornos de aprendizaje *on-line*.

El quinto y último capítulo se centra en la producción y uso de nuevas fuentes de documentación y recursos didácticos.

Conviene destacar las aportaciones realizadas por el Instituto Geográfico Nacional, que se han ampliado incorporando nuevas opciones con el propósito de cubrir la demanda emergente en la enseñanza de la geografía, particularmente desde niveles educativos no universitarios.

El proyecto *Digital Earth* asume el reto de la innovación relacionada con la incorporación de los SIG. Estos recursos contri-

buyen al desarrollo del pensamiento espacial, a la par que el pensamiento lingüístico y matemático, con los que se halla íntimamente unido. El proyecto se ubica dentro del currículo educativo favoreciendo el desarrollo de aprendizajes de tipo procedimental y con un claro objetivo funcional.

Los recursos digitales analizados son muy dispares como el ya «clásico» Google Earth, los atlas digitales interactivos, los portafolios digitales, Arc-Gis *on line* o GPS entre otros. Además se recogen experiencias de cómo utilizar los recursos *geome-dia* en diferentes niveles educativos. Las nuevas tecnologías han permitido crear un nuevo espacio de información con características diferentes. Frente a fuentes documentales tradicionales, en las que los gestores eran organismos oficiales, ahora son los propios consumidores quienes incorporan la información. Las nuevas fuentes documentales se caracterizan por disponer de distinta naturaleza. Éstas resultan inmediatas porque los usuarios tienen fácil acceso, actuales ya que se incorporan continuamente, y compartidas, porque se ponen a disposición de toda la sociedad. No obstante, la avalancha de fuentes documentales obliga a establecer criterios de selección, a discernir entre dato e información y a cuestionar su veracidad.

En conclusión, el libro se ha convertido en un referente imprescindible para conocer la actual investigación e innovación en la didáctica de la geografía, y cómo ésta hace frente a los retos que implican los cambios espaciales, sociales, pedagógicos y didácticos, pero sobre todo tecnológicos y digitales. Estas circunstancias están condicionando las nuevas propuestas en la enseñanza-aprendizaje de la geografía. La formación del pensamiento espacial y la educación de ciudadanos en un mundo globalizado implica encontrar un punto de encuentro entre los investigadores y docentes para reflexionar sobre cómo abordar en el futuro inmediato la educación geográfica. En este sentido, el libro muestra sólidas reflexiones teóricas y experiencias prácticas que demuestran cómo la formación digital en contenidos geográficos no es sólo una apuesta para el futuro, sino una realidad tangible e imprescindible en la actual enseñanza de la geografía.

Emilia María Tonda Monllor
(emilia.tonda@ua.es)
Rafael Sebastián Alcaraz
(rafael.sebastia@ua.es)
Universidad de Alicante

DAVIES, Ian (2011). *Debates in History Teaching*. Londres: Routledge

Debates in History Teaching es un recopilatorio que reúne las experiencias docentes y las investigaciones de ilustres académicos y profesionales vinculados a la enseñanza y aprendizaje de la historia en el Reino Unido. Cada uno de los veintidós capítulos presentes en este libro está dedicado a una temática específica que valoramos útil para la práctica educativa y de estímulo para la formulación de juicios fundamentados en los conocimientos teóricos aquí recopilados. El texto, que ya lleva dos años publicado, ha tenido, también, una buena respuesta en España en los círculos académicos de la didáctica de la historia, al reunir reflexiones y respuestas concretas a problemáticas difundidas. Los profesores y futuros profesionales pueden confrontar los conflictos particulares de su profesión con la realidad anglosajona, y enriquecer de nuevas reflexiones y puntos de vistas diferentes aspectos que afectan a la propia tarea docente.

El libro se divide en cuatro partes. En la primera de ellas se nos ofrece un diagnóstico general sobre el estado actual de la enseñanza de la historia en la educación del Reino Unido, desde la primaria a la secundaria postobligatoria. Se consideran estudios analíticos sobre documentos oficiales, y trabajos empíricos enfocados a la práctica docente y el aprendizaje del alumnado. En la segunda parte se debate sobre distintos aspectos de la historia como disciplina y su aplicabilidad a la enseñanza. En la tercera parte se exploran algunos posibles usos de la historia escolar y su potencial educativo en términos de diversidad y ciudadanía. Finalmente, en la cuarta parte se exploran distintas maneras para planificar la asignatura en el aula.

El coordinador del libro, Ian Davies, de la Universidad of York, ofrece una panorámica sobre las problemáticas más actuales alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la historia, uniendo a veinte expertos del área.

En el primer capítulo, Jenny Keating y Nicola Sheldon, docentes de historia y colaboradores del *History in Education Project*, recorren las etapas políticas que llevaron a la homogenización de la enseñanza en el Reino Unido. Analizan brevemente las prescripciones orientativas de principio de siglo XXI y resumen las novedades más destacables desde la implementación del *National Curriculum* hasta la actualidad. Describen de forma analítica

los cambios introducidos en la enseñanza de la historia a partir de 1960 por influencia de las nuevas corrientes historiográficas y pedagógicas. Analizan las mejoras en la formación de los docentes de historia en los *collages*, y los cambios producidos en los planteamientos de la didáctica de la materia a partir de 1970 por la progresiva aproximación del aprendizaje escolar de la materia a su disciplina de referencia. Destacan la mayor autonomía otorgada al actual currículo en el ejercicio de la tarea docente, y advierten sobre el desequilibrio existente entre los contenidos de historia británica, europea y el resto del mundo.

El capítulo de Robert Guyver, profesor de formación del profesorado en la Universidad College Plymouth de St Mark y St. Johns, explora las buenas prácticas para la enseñanza de la historia en primaria. Reconstruye las etapas políticas más significativas vinculadas a las nuevas preinscripciones curriculares británicas después de la coalición del partido conservador con el liberal/democrático. Observa un vacío entre los avances producidos en el campo académico de la didáctica y la profesionalización docente, respecto a las orientaciones curriculares, y anhela un currículo más integrado de las buenas prácticas educativas desarrolladas en el campo académico y en las ofertas de recursos y materiales.

En el siguiente capítulo, Terry Haydn, de la Universidad de East Anglia, desvela, a partir de distintos estudios empíricos y documentales, las causas que ponen en grave riesgo la historia en la organización curricular de la etapa secundaria. Su diagnóstico expresa preocupación por la escasa representatividad de la historia en el currículo anglosajón, debido a la disminución de las horas electivas, la reducción de la obligatoriedad, la promoción de un plan de estudio vocacional, las presiones del examen final de selectividad (GCSE) y la competencia de otras materias más atractivas desde el punto de vista de inserción laboral, por ejemplo los estudios empresariales, entre otros. El autor alerta sobre las intromisiones ideológicas de la política educativa en el planteamiento de la materia, y reivindica una mayor autonomía de las comunidades educativas de las interferencias del gobierno. Contrario a una visión de la historia escolar tradicionalista, basada en la transmisión positivista y celebratoria de la narrativa histórica, argumenta cómo este tipo de planteamiento es obstáculo a metodologías variadas y más activas, favorables al desarrollo de habilidades críticas. Advierte que la tentación de

explicar la historia como un cuento simple, exclusivo, cerrado y homogéneo, aniquila las diferencias y la convierte en dispensadora de juicios y acusaciones. La historia, al contrario, como disciplina rigurosa basada en la comprobación de la validez y fiabilidad de las evidencias, debería ayudar al alumnado a comprender cómo la sociedad se ha desarrollado en el tiempo, y cómo la misma ciencia histórica se ha ido adaptando y cambiando.

En el cuarto capítulo, que concluye la primera parte, Arthur Chapman, de la Universidad Edge Hill, analiza el currículo de historia británico de la educación secundaria postobligatoria (16-19 años), y sobre todo el planteamiento del nivel más alto de la selectividad, Advanced Level. Aporta datos interesantes sobre los estudiantes que eligen la historia como materia de selectividad en todos los niveles de cualificación, y también muestra preocupación ante de la disminución de la presencia de la historia en el currículo británico postobligatorio.

En el primer capítulo de la segunda sesión Peter Lee, investigador del Institute of Education de Londres, justifica la aplicación del método historiográfico como la mejor manera para hacer entender el paso del tiempo, las consecuencias y las causas de los acontecimientos, y como éstos se van construyendo a partir de análisis de evidencias interpretadas. Para el autor la historia debería ser una manera de enseñar a ver el mundo y de explicarlo, permitiendo a los estudiantes orientarse en la vida. La historiografía plantea una visión del pasado que hace de puente entre inquietudes presentes, acontecimientos históricos y posibles conjeturas sobre las repercusiones futuras. Permite entender el proceso de creación y difusión de la historia, opuesto a una representación del conocimiento cerrado.

En el siguiente capítulo, el sexto del libro, Jonathan Howson, decano del departamento de artes y humanidades del Institute of Education de Londres, y el bien conocido Denis Shemilt, docente de historia y pionero del *History 13-16*, desvelan los errores conceptuales que muy a menudo se cometen cuando se quiere establecer un marco teórico para la historia escolar. Evidencian aquellas ideas e instrumentos que confunden los planteamientos teóricos y ponen el acento en la contextualización, organización y evaluación de los datos históricos ordenándolos cronológicamente. Ofrecen ejemplos y justificaciones teóricas para la organización de mate-

riales y recursos que permitan a los alumnos llegar a generalizaciones más amplias y complejas.

En el séptimo capítulo Chris Husbands, director del Institute of Education de Londres, considera como marco para la enseñanza y aprendizaje de la historia una serie de actuaciones que contemplan la fijación de los conocimientos a adquirir, la naturaleza de la disciplina, la manera de aprender de los alumnos, los recursos y las estrategias. En este capítulo analiza cada uno de estos objetivos y su discurso se centra en cómo hacer los conocimientos más efectivos en el desarrollo de las competencias. Esos objetivos se traducen en una didáctica que considera los conocimientos a adquirir en términos de conceptos procedimentales tales como la evidencia, el cambio, la continuidad y la causalidad. Su investigación se centra en desvelar cómo el profesorado actúa a la hora de reflexionar sobre el aprendizaje de sus alumnos, y revela cómo la mayoría de los docentes, aunque trata de atender a la variedad de su alumnado, fundamenta sus estrategias más en sus propias observaciones que en teorías más completas y complejas. Los avances conducidos por las neurociencia en la formulación de nuevas teorías sobre el aprendizaje —como las inteligencias múltiples y la programación neurolingüística— no parecen ocupar un lugar decisivo en la manera en que el profesorado piensa sobre el aprendizaje de sus alumnos, y sus esfuerzos se reducen a la búsqueda de nuevos estímulos para despertar su interés. El autor cita otros estudios sobre el aprendizaje de la historia por parte de los alumnos, sus dificultades y su visión sobre la utilidad de la historia.

El capítulo octavo, también firmado por Arthur Chapman, pone sobre la mesa una serie de cuestiones sobre el desarrollo de las habilidades intelectuales y el uso de las interpretaciones históricas. Normalmente son usadas para una comprensión fija y exclusiva del pasado, desperdiciando las múltiples interpretaciones como algo subjetivo. Al contrario, las interpretaciones en historia están influenciadas por el contexto en el que se han realizado, por la concepción de la historia, la interpretación del marco teórico y de las formas textuales, como por ejemplo la narrativa o la argumentación. Esta fluidez y pluralidad de interpretaciones del pasado no significa que sea una ciencia arbitraria y subjetiva. Es posible afirmar la validez de las interpretaciones del pasado en términos de sus propiedades formales a través de la evaluación de las evidencias.

En el capítulo noveno, Christine Counsell, de la Universidad de Cambridge, explora las problemáticas relativas al tratamiento de conceptos como el cambio y la continuidad histórica debido a la dificultad de los docentes en considerarlos como parte de los criterios de evaluación. Para la autora reducir el cambio y la continuidad a mera forma de organizar la secuenciación cronológica del pasado exige a los estudiantes exclusivamente memorizar. Al contrario, cuando el cambio y la continuidad son utilizados como parámetros de análisis, es posible relacionar diferentes realidades con fenómenos similares, comprender la complejidad de ciertos acontecimientos y su permanencia en el tiempo, o el cambio de significado de palabras y conceptos claves en diferentes épocas. Eso exigiría la elaboración de preguntas y habilitaría a expresar opiniones argumentadas sobre los patrones que se repiten, las tendencias y las excepciones de diferentes lugares y contextos.

En el capítulo décimo, James Woodcock, del Sawston Village College en Cambridge, trata sobre cómo enfrentarse a las explicaciones causales. Primero resume el estado actual sobre las maneras de explicar las causas históricas y ofrece nuevas orientaciones para llevarlo al aula. Cada subapartado considera un aspecto del razonamiento causal y ofrece ejemplos prácticos para su comprensión. Una segunda sección explora los nuevos enfoques e identifica cómo deberíamos utilizar los modelos historiográficos de causalidad, tanto humanos como geográficos. Para ello establece una serie de pasos a seguir: crear un orden cronológico de los acontecimientos; distinguir lo que es una causa y relacionarla con las creencias, las acciones, los eventos y las circunstancias; establecer los eventos que permitan a los estudiantes explicar ciertas causas y vincularlas a los efectos e identificar la naturaleza de las causas o circunstancias históricas, entre las cuales está la fatalidad de los eventos.

En el capítulo siguiente, Rosalyn Ashby, investigadora del Institute of London, nos actualiza sobre la importancia de entender las evidencias históricas como una manera de aproximar a los alumnos al conocimiento histórico y cómo aquellas se han ido construyendo entre otras formas de conocer el pasado, como las leyendas, los mitos, los poemas, etc. Para la autora la evidencia no es una práctica, una habilidad, sino algo que hay que aprender y comprender. Las evidencias no son una categoría de objetos o algo físico en el mundo, como

las fuentes. La distinción fundamental entre evidencia y fuentes es que las segundas se transforman en evidencias cuando son usadas para apoyar una teoría, establecer un hecho o generar una hipótesis. Las fuentes deben ser objeto de observación, de investigación, y su validez se realiza a partir de las respuestas a una serie de preguntas iniciales. Este sistema podría ser utilizado como estrategia didáctica con los alumnos, que deberían justificar sus propias reflexiones a partir de las evidencias que validan su trabajo y soportan sus propias ideas.

En el último capítulo de esta parte, el duodécimo del libro, Andrew Wrenn, consejero del History for Cambridgeshire Country Council, explora los significados históricos utilizados en educación. Aporta referencias de investigaciones y ejemplos prácticos que comprueban cómo los alumnos tienen una propia significación de los conceptos históricos sin que sean necesariamente vinculados a su aprendizaje escolar. Propone dos modelos útiles para enseñar los significados históricos con el fin de que los alumnos aprendan a analizar las razones por las que algunos acontecimientos y personajes son considerados históricamente interesantes. Concluye con un estudio de caso basado en cómo explicar el significado histórico del Holocausto.

En el primer capítulo de la tercera sesión, Andrew Peterson, de la Universidad Canterbury Christ Church, reflexiona sobre la relación existente entre moralidad y aprendizaje de la historia. Argumenta las posturas de quien es contrario a adoptar la moralidad en sus clases, rechazando la idea de sugerir a los alumnos dónde está la verdad, el bien o el mal, y resume las posiciones de sus partidarios. Se resaltan las numerosas posibilidades de potenciar el aprendizaje como una manera de estimular la reflexión y hacer más clara la finalidad del estudio de la historia. Se indican maneras para su planificación y se concluye la sección sugiriendo posibles aspectos a investigar. Se analiza la presencia de objetivos morales previstos por el currículo en la asignatura de historia, a partir de la nueva reforma de 2008. El autor considera que el planteamiento implícito que se hace del tema tiene el riesgo de excluir la temática de reflexiones rigurosas y críticamente beneficiosas.

En el capítulo catorce, Paul Bracey, de la Universidad de Northampton, Alison Gove-Humphries, consejera de la eficiencia escolar, y Darius Jackson, de la Universidad de Birmingham, ofrecen una defi-

nición conceptual y procedimental de la manera de tratar la diversidad en la enseñanza de la historia, planteando la diferencia entre el concepto y sus contenidos sustantivos. La diversidad en el *National Curriculum* tiene que ver con la cultura, la etnicidad y la diversidad religiosa. Se consideran el cambio y la continuidad histórica como procedimientos para comprender las creencias, las actitudes y las experiencias de distintas sociedades del pasado y de cómo éstas han ido modelando su propia percepción del mundo. Más allá de aspectos meramente descriptivos, se sugiere tratar temas como la equidad racial y se contempla la diversidad como concepto que incluye las regiones, el idioma, las diferencias sociales, económicas, políticas religiosas y tecnológicas. Para los autores, tratar la diversidad desde la historia significa planear un cuadro inclusivo e integrador, mientras que desde la educación a la ciudadanía se trataría de una planificación más explicativa de las diferencias.

En el capítulo quince, Richard Harris, de la Universidad de Southampton, explora la relación entre ciudadanía e historia y destaca algunos aspectos para tratarlos de forma transversal. Según el *National Curriculum* la conceptualización de la ciudadanía se realiza en términos sociales y políticos y la historia, como disciplina, se focaliza en el conocimiento del pasado. Ambas se expresan en términos de contenidos, conceptos y procedimientos y evalúan la capacidad de contextualizar, analizar y saber argumentar las evidencias. Pero el contexto es distinto. Las evidencias en ciudadanía se basan en opiniones y valores del presente. La historia es una disciplina académica que involucra una serie de conceptos que manifiestan nuestra manera de entender el pasado. Ambas quieren que los alumnos aprendan a tomar parte de la sociedad democrática asumiendo actitudes sociales, pero la historia se expresa en conocimientos, y la ciudadanía se plantea a partir de tópicos, conceptos sustantivos y valores que se fundamentan en las ciencias políticas y en el derecho. Ambos quieren ayudar a los jóvenes a dar sentido al mundo y por eso deberían ser complementarias. La ciudadanía puede ayudar a la historia tomar más fuerza y dinamismo, la historia dar a la ciudadanía más rigor en sus interpretaciones y fundamentar históricamente cómo las personas han ido adoptando sus valores y actitudes.

En el capítulo sobre los usos académicos de la historia en el aula, Rachel Foster, profesora en formación del profesorado de la Comberton Village College de Cam-

bridge, analiza las propuestas académicas de algunos colegas ingleses distinguiendo entre justificaciones extrínsecas, como las que consideran el uso de la metodología historiográfica para elaborar los conocimientos, de las justificaciones intrínsecas, por ejemplo hacer de la lectura de las evidencias históricas una manera de comprender cómo la historia es una interpretación construida del pasado. Nos ilustra sobre de qué modo planificar una actividad sobre las evidencias para que los alumnos entiendan de forma práctica el trabajo del historiador a partir de instrumentos propios de la investigación científica. Considera dos investigaciones similares sobre la policía alemana hitleriana: *Hitler's Willing Executioners* (Goldhagen, 1996) y *Ordinary Men, Strong Language* (Browning, 1992). Invita a sus alumnos a evaluar la integridad y el rigor científico de la manera de tratar las evidencias. Para evaluar la naturaleza de los dos libros hay que conocer las bases de las evidencias de las dos investigaciones y comprender cómo la selección e interpretación dona argumento a las afirmaciones de los autores. Ese capítulo es una buena iniciativa para iniciar los alumnos al placer de la lectura crítica.

En el siguiente capítulo Ian Phillips, de la Universidad Edge Hill, explica cómo deberían ser utilizadas las fuentes en el aula y comparte los resultados de una investigación dirigida a comprender de qué modo los docentes acostumbran a pensar sobre ello, haciendo diferencia entre docentes apenas graduados y profesionales. Trata de desvelar cómo la nueva literatura sobre el tema está ofreciendo maneras coherentes para facilitar su aplicación. Aporta resultados sobre las experiencias de profesionales, relaciona el pensamiento del profesorado con sus planteamientos y ofrece diferentes metodologías apuntando sobre todo a la microhistoria.

En el siguiente capítulo Paula Mountford, de la Universidad de York, trata de la importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la historia. Enfoca su discurso en la necesidad de vincular el pasado a su literatura, sea ésta escrita, escuchada, visual o mediática, y sugiere la importancia de aprender técnicas para planificar estrategias didácticas. Para la autora alumnos y profesores tienen que utilizar un alto rango de literatura y utilizarla de forma transversal entre las demás materias. La literatura debe ser considerada como un instrumento para comprender la escritura del pasado y una manera para comprender el pasado de otros.

A continuación otro capítulo de Terry Haydn, donde el autor ilustra sobre cómo introducir las TIC en el aula de historia y cómo escoger una metodología adecuada. Este capítulo es el resultado de una investigación conducida por el autor, docente de historia y arte, sobre cómo los profesores deberían aprender a utilizar las nuevas tecnologías de manera efectiva, sobre todo optimizando el tiempo de búsqueda. Justifica las ventajas de utilizarlas, y sobre todo destaca la oportunidad ofrecida a los alumnos de expresar sus puntos de vista, fomentando un aprendizaje por discusión y argumentación, y un debate que favorece un cierto cambio conceptual de las opiniones previas.

En el capítulo número veinte, Helen Snelson, profesor en York, nos ilustra la importancia de considerar el patrimonio en la enseñanza de la historia y cómo debería ser un recurso procedimental que favorezca el aprendizaje. Nos ilustra sobre cómo hacerlo parte de la programación didáctica y como planificar una visita.

En el capítulo veintiuno, Joanne Phipott, responsable del Schools History Project en Norfolk, trata sobre diferentes maneras de entender la evaluación y cómo los docentes pueden maximizar la información que reciben sobre el grado de aprendizaje de sus alumnos. La evaluación periódica, global, y las intervenciones del alumnado permiten obtener muchos datos sobre la manera de vivir el aprendizaje. A través de la combinación de argumentaciones teóricas y ejemplos prácticos este capítulo tiene como objetivo clarificar la complejidad de la evaluación para que sea parte de las estrategias de aprendizaje. Considera que es una tarea individual del profesorado que debería involucrar a la entera comunidad educativa.

En el último capítulo Alan Sears, de la Universidad de New Brunswick, en Canadá, reflexiona sobre la relación entre la historia, las otras materias del currículo y las demás áreas de las ciencias sociales. Avanza algunas propuestas para su interconexión y muestra algunas maneras prácticas para su conexión, entrando sobre todo en detalle de las conexiones entre historia y educación a la ciudadanía. Sintetiza sus reflexiones en pasos a seguir para una buena planificación transversal de la materia de historia con las demás.

Ilaria Bellatti

PLÁ, S., RODRÍGUEZ LEDESMA, X. y GÓMEZ GERARDO, V. (coords.) (2012). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional

Michael Foucault aseguraba que el discurso, además de ser un conjunto de signos, es una práctica que conforma el objeto del que se habla. Las palabras que elegimos, las imágenes con que las acompañamos, no solo designan cosas, sino que las construyen.

Lo que los europeos entendemos por «americano» es lo que en México —y por extensión en los otros países del continente— se denomina «estadounidense». La sinécdoque, aparentemente inofensiva e inocua, es una herramienta lingüística de dominación y negación del otro, no sólo de los otros Estados modernos del continente y sus habitantes, sino de los pueblos —los hopi, los apache, los aztecas— que lo habitaban antes de la llegada de los europeos y habitan a día de hoy.

La enseñanza de la historia debe revelar la realidad escondida tras los discursos, los poderes que los construyen, dar voz a los otros silenciados y relegados a la no existencia histórica. Debe hacer visible al invisible y mostrar al mismo tiempo al usurpador, sus motivos, sus trampas. Una manera de prevenir la invisibilidad de ciertas realidades es diversificar los ojos que miran; la multiplicación de voces como una suerte de antídoto a la univocidad. Esto precisamente es lo que señala el título del libro reseñado: *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*.

Según Sebastián Plá en la introducción de la obra, la enseñanza de la historia es un difícil objeto de investigación, precisamente —aunque no solamente— porque en ella se libra una constante batalla que define quién tiene voz y quién queda invisible. La definición de aquello que se enseña en la historia escolar implica decisiones sobre qué se incluye y qué se excluye; sobre qué discursos son legítimos y cuáles están proscritos; sobre quién es protagonista de la historia y quién es proscrito al último párrafo del libro de texto.

La enseñanza de la historia, pues, debe convertirse en un objeto específico y especializado de investigación capaz de identificar las corrientes dominantes, y de incorporar *miradas diversas* para no convertirse ella misma en un discurso excluyente.

La primera *mirada* llega del otro lado de océano. Joan Pagès, de la Universidad Au-

tónoma de Barcelona, es el autor del primer capítulo del libro. Su cometido: ofrecernos un exhaustivo estado de la cuestión sobre las competencias en la enseñanza de la historia. Nos ofrece una revisión de investigaciones, planes de estudio o propuestas curriculares de diferentes naciones, describe el origen del concepto, las discusiones teóricas generadas o las competencias específicas de la enseñanza de la historia en una sociedad democrática y ciudadana. Eso sí, haciendo especial énfasis en las competencias de los propios docentes y en su formación inicial.

Después de la colaboración especial de Pagès, empiezan los capítulos unificados bajo el título de *miradas críticas*. El primero de los autores es Xavier Rodríguez Ledesma, que asegura tajantemente que la enseñanza de la historia no puede educar en la libertad y el respeto si no es capaz de superar los discursos hegemónicos, si no deja de discriminar otras realidades. Por eso es necesario historizar la enseñanza de la historia, identificar quién produce y reproduce los discursos y por qué. El pensamiento crítico es vital para este cometido, sobre todo para los mismos profesores que, como ciudadanos, están inevitablemente afectados por las hegemonías.

Un agente hegemónico, capaz de promocionar sus discursos, hacerlos dominantes, es el Estado. Esta institución usa la enseñanza de la historia como mecanismo de control a través de los relatos históricos, asegura Julia Salazar Sotelo. El ciudadano es enseñado a sentir patrióticamente y a identificarse con la nación. Su ansia homogeneizadora se traduce en los currículos en la exaltación de determinados hechos y determinados personajes, pero también en la obligada celebración de liturgias y ceremonias conmemorativas. Los discursos disonantes, las luchas contra la opresión de los grupos dominantes, se relegan al olvido y generan un déficit importante de memoria histórica, de aquellos hechos que, por cierto, muestran a veces la represión del Estado.

Lizeth Borrás Escorza analiza, precisamente, las conmemoraciones de ciertos hechos históricos en las escuelas como mecanismo para asegurar la pervivencia de la perspectiva histórica de los gobiernos, ahora hegemónica y excluyente. Su análisis crítico de estas celebraciones la lleva a afirmar que la historia escolar no puede eludir su dimensión política, pues hacerlo implica invisibilizar y eliminar una diversidad inherente a la realidad de sus aulas, o, en otras palabras, invisibili-

zar y eliminar de la historia a sus propios alumnos.

El currículo actual en México, asegura la autora, no tiene otro interés que homogeneizar e igualar. Hace falta una enseñanza de la historia que apunte la conciencia histórica, que haga posible la comprensión crítica del presente y, por lo tanto, defienda los intereses propios de las diversas identidades. El maestro, pues, debe intentar democratizar la historia.

Toma el relevo María Eugenia Luna, que dejando atrás el discurso nacional analiza los relatos que condicionan a la mujer y su lugar en la sociedad. La mujer es otra «minoría» —en el sentido de acceso al poder, pues demográficamente no tendría sentido— subordinada por los discursos hegemónicos constructores de realidades; relegada al cuidado del hogar, la visión de la mujer en los libros refuerza las funciones tradicionales de ambos géneros y dificulta la participación de las mujeres en la sociedad, mermando claramente su capacidad de intervenir políticamente en la realidad.

La enseñanza de la historia debería socavar la distinción entre el nosotros y los otros y trabajar para definir un nosotros diverso y plural. Pero ¿cómo? El siguiente grupo de autores, agrupados bajo el título *Experiencias alternativas*, ofrece posibles estrategias de trabajo en la enseñanza de la historia, centradas en prácticas docentes y uso de materiales.

La primera propuesta es de Víctor Gómez Gerardo, que propone el trabajo con documentos cartográficos para construir las nociones de territorialidad y confrontar el sentido de nación durante el siglo XIX y el actual. El autor, sin embargo, considera que el mapa es escaso en los libros de texto y en los materiales escolares.

Le sigue el capítulo de Ariana Toríz Martínez, que expone los resultados de la implementación del método por proyectos en la Universidad Pedagógica Nacional. Según la autora, esta metodología permite lograr objetivos distintos a los tradicionales y pensar el pasado científica y críticamente.

María del Carmen Acebedo, por otro lado, nos propone trabajar los contenidos y discursos históricos a través de películas. Mediante el análisis del contenido podemos distinguir entre la realidad y el discurso histórico que la misma representa, aunque quizá no pueda hacerse con cualquier película: la elección de Acebedo ya es crítica

de por sí, pues elige *La sombra del Caudillo*, largamente censurada y prohibida en México por su discurso contrahegemónico.

El siguiente capítulo, a cargo de Mónica García Hernández, versa sobre la importancia de la causalidad histórica como capacidad de entender la relación causal entre hechos históricos. Según la autora, una buena estrategia para trabajar la causalidad es a través de textos producidos por el alumnado. El contenido de los textos se articula en torno a una situación problema, un caso hipotético al que el alumno debe proponer soluciones. El alumno debe exponer causas y describir relaciones para lograr su cometido.

Estas experiencias alternativas y las miradas críticas precedentes son efectivamente diversas. Su diversidad permite luchar contra la discriminación de las otras perspectivas o, como mínimo, darles voz. Y debemos tener claro que el discurso crítico es parte de la otredad, de lo no visible. La lucha por socavar lo hegemónico es la lucha por hegemonizar lo crítico. Y no es tarea fácil. Solo queda la certeza tranquilizadora —y este libro es un ejemplo de ello— de que no dejaremos de intentarlo.

Marta Canal i Cardús

ZAVALA, Ana (2012). *Mi clase de historia bajo la Lupa. Por un abordaje clínico de la enseñanza de la historia.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Una de las preocupaciones principales de la didáctica de las ciencias sociales es la práctica. Pese a esto, la práctica continúa siendo un espacio poco conocido para la investigación. La profesora Ana Zavala en su libro nos acerca a conocer y reflexionar sobre la práctica de la enseñanza de la historia. El texto, más allá de lo que nos podría llevar a pensar el subtítulo «por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia», no entrega conclusiones que informen sobre cómo es la práctica de la enseñanza de la historia. El objetivo de la autora es presentarnos algunas herramientas para analizar la enseñanza de la historia desde la singularidad de la experiencia de cada uno como docente.

En el desarrollo del texto encontramos una descripción de una serie de herramientas que permiten acercarnos al análisis

de la práctica. La autora nos muestra sus reflexiones sobre qué y cómo analizar la práctica, siempre con la variable de que quien intenta conocer la práctica es el mismo que la ejecuta.

El libro se organiza en siete capítulos más la introducción y la conclusión o reflexión final. Estos capítulos los podemos agrupar en dos grupos: el primero hace una crítica sobre cómo se ha planteado el conocimiento de la práctica. Y el segundo grupo de capítulos expone los instrumentos desde los que la autora nos propone mirar la práctica.

En el primer capítulo se hace una revisión sobre las propuestas para analizar la práctica. Sin especificar en ningún modelo, la autora se presenta crítica frente al repertorio de instrumentos existentes para el análisis de la práctica. El primer argumento sobre el que se desarrolla la crítica es la distancia que existe entre los planteamientos de la academia (facultades de educación) sobre la práctica y lo que experimentan los profesores y profesoras en el aula. El divorcio entre la academia y el aula escolar se explicita en el hecho de que entre los trabajos que plantean conocer la práctica casi no existen investigaciones realizadas por los profesores de aula. Un segundo pilar de la crítica se instala en la ausencia de la dimensión historiográfica de la historia en las propuestas. Según la autora, el desconocimiento de la dimensión historiográfica responde a distintos factores, entre los que destacan, primero, la concepción desde la didáctica de que en la enseñanza de la historia, la historiografía es un saber de referencia, pero que en la enseñanza se construye un saber distinto. La segunda causa responde al rol de la historia en el currículo desde sus orígenes asociado a la consolidación del Estado-Nación. Este hecho ha conllevado a creer en la historia escolar como un saber objetivo, alejado de la subjetividad de la historiografía. El primer capítulo concluye haciendo referencia a como la práctica de la enseñanza de la historia ha sido un objeto desconocido para la investigación.

En los capítulos que continúan Ana Zavala expone sus propuestas para analizar la práctica. La línea principal que guía sus reflexiones es plantearse un conocimiento de la práctica desde los actores de ésta: los profesores.

En el capítulo dos se plantea el sentido que tiene la acción de enseñar para los profesores como una herramienta para analizar la práctica. El análisis se plantea en torno a la

reflexión de la práctica que deben hacer los docentes en relación con cuestiones como: la subjetividad de la elección de enseñar historia (lo que hago, me gusta); el sentido de saber historia; el sentido de ser profesor de historia y el sentido de analizar la propia práctica.

El capítulo tres se plantea analizar la práctica desde la reflexión de lo que se planifica y lo que se hace en la práctica. El capítulo se estructura en dos partes: la primera dedicada a la toma de decisiones sobre lo que se hará en la clase y lo que se podrá hacer. En la segunda parte, se plantea el rol de los entrelazamientos temporales como una herramienta para el análisis.

El cuarto capítulo se centra en los saberes que se movilizan en el momento de enseñar historia, como otra herramienta para el análisis de la práctica. Ana Zavala indica que si observamos la clase de historia podemos encontrar distintos saberes que se colocan en acción. Estos son: el conocimiento de la historia; el conocimiento sobre la pedagogía; las experiencias propias y de otros; y por último los no reconocidos, pero que juegan un papel fundamental en la práctica: las ideologías, los valores y los credos.

En el capítulo cinco, el marco que se propone para el análisis de la práctica es el del discurso. En el cuerpo del capítulo se especifica que el discurso de la clase de historia es complejo, y que hay que entenderlo como una interpretación de un saber por parte del profesorado. A esto hay que sumar la comprensión que hacen los estudiantes en el momento de aprender, entendida como una nueva interpretación de ese saber histórico. En este capítulo llama la atención el hecho de que cuando Zavala se refiere al rol del discurso parece entender que la práctica de enseñanza de la historia, pasa siempre por una exposición desde la narración de los docentes, descartando otras prácticas donde el rol del profesor como narrador es menos significativo.

El capítulo seis centra la propuesta en el papel que juegan los vínculos con el contexto. Se entiende que la enseñanza se lleva a cabo en distintos contextos que pueden ser interpersonales, institucionales, socioeconómicos, políticos e historiográficos. Estos contextos, según Zavala, influyen sobre el desarrollo de la práctica, por lo que si queremos conocerla debemos comprenderlos. Para poder entender cómo los contextos y los vínculos interpersonales juegan un papel en la práctica debemos

comprender que el discurso que se hace en la clase de historia no es objetivo, sino que es construido desde lo que el docente conoce e interpreta de la historia. Que el profesor construye un relato del conocimiento que tiene de los estudiantes. Que los gestos y actitudes que se manifiestan al enseñar tienen un impacto sobre la transmisión del conocimiento. Y que lo que se enseña está establecido, en gran parte, por unos marcos institucionales impuestos.

El capítulo siete se presenta como una síntesis de lo planteado. En este apartado se vuelve al problema de la lejanía de los estudios existente sobre la práctica y la realidad de lo que sucede en las aulas. La lejanía de la teoría con la práctica es resultado de la anulación del profesorado como actor principal de la enseñanza y constructor de conocimiento. Es interesante cómo Zavala, valiéndose de los marcos de los estudios subalternos, fundamenta la necesidad de rescatar el conocimiento del profesorado y convertirlo en un constructor de conocimiento para poder comprender la práctica.

Una conclusión que nos deja la revisión de los planteamientos de Zavala se encuentra en que ubica su análisis desde la óptica historiográfica, más que de la enseñanza de la historia. Esta opción por momentos debilita su propuesta, ya que pese a sus críticas a la investigación en didáctica de la historia y las ciencias de la educación, varios de los problemas y posibilidades que plantea para observar la práctica también han sido pensados por la investigación en el área.

Pese a lo anterior, el texto Ana Zavala tiene valor en cuanto a que nos coloca nuevamente en la reflexión sobre el papel del profesor como objeto de estudio, pero también como investigador y constructor de conocimiento. No podemos decir que el texto logre entregarnos, desde una perspectiva metodológica, herramientas concretas para analizar la práctica, pese a plantearlo en diversas ocasiones como uno de sus objetivos. Pero sí nos entrega una serie de reflexiones sobre cómo poder analizar la práctica desde la perspectiva del profesor.

*Gabriel Villalón Gálvez
Doctorando en didáctica
de las ciencias sociales
de la Universidad Autónoma de Barcelona
Becario Chile-Conicyt*

FELIU TORRUELLA, M. y HERNÁNDEZ CARDONA, F. R. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.

El fomentar el pensamiento histórico entre los alumnos y alumnas es una de las grandes dificultades a las cuales está expuesta la enseñanza de la historia. En muchos casos la historia se ha transformado en un mecanismo de transmisión de narrativas nacionales, donde es aprendida, pero en ningún caso es criticada.

Frente a este fenómeno se debe tener en cuenta que la historia se basa en el recuerdo, pero no es sólo recuerdo. Es también un conjunto de artefactos intelectuales para la constitución de la experiencia colectiva, para darle significación, para entenderla en nuestro presente y para preparar el futuro.

Al igual que la historia académica, la historia escolar debe ser una historia en construcción, viva y próxima a los intereses de los alumnos. Por este motivo es interesante conocer el trabajo titulado *Didáctica de la Guerra Civil española* realizado por la doctora en didáctica de las ciencias sociales y del patrimonio María Feliu Torruella, profesora e investigadora de la Universidad de Barcelona, y el doctor en historia Francesc Xavier Hernández Cardona, catedrático de la Universidad de Barcelona.

Los autores centran su trabajo en la Guerra Civil Española (GCE) desarrollando una obra de interés para todos los profesores de historia y ciencias sociales, que constantemente deben enfrentar problemas de tipo metodológico en su práctica en el aula. Por medio de este trabajo se ha buscado potenciar el análisis crítico de la historia frente a hechos que han marcado la sociedad española hasta el día de hoy.

El libro que presentamos busca ayudar en las tareas que realiza el profesor con diferentes ideas y sugerencias. Cada capítulo del libro sigue una misma estructura (Introducción - Propuesta de trabajo - Recursos). De esta forma el libro se desglosa en 16 capítulos:

Capítulo 1: *Memorias e historias de vida*. En este capítulo se pone atención en conocer las percepciones los participantes en la GCE, buscando contrastar ideas. El abanico es amplio y busca reconstruir la historia por medio de la memoria.

Capítulo 2: *Paisajes de guerra y museos*. Se nos muestran las huellas que

ha dejado la GCE en el paisaje, destacando lugares de gran significación como cuarteles, campos de batalla, campos de aviación y otros que permiten realizar actividades de corte arqueológico fuera del aula.

Capítulo 3: *Espacios de represión*. Busca reflexionar sobre la trascendencia de los espacios represivos en el campo de la educación en valores. Entre las propuestas de trabajo encontramos una sobre el *Estudio de una fosa común* y otra sobre los *Crímenes con rastros*.

Capítulo 4: *Patrimonio monumental y monumentos*. Sugiere un trabajo sobre monumentos, entendidos como arquitectura monumental, es decir, grandes construcciones levantadas durante la guerra o en la inmediata posguerra. Se hace una propuesta de trabajo en el *Valle de los caídos* y con los *Símbolos de Franco y monumentos republicanos*.

Capítulo 5: *Objetos, artefactos y documentos*. Se centra en lo que sería el patrimonio material mueble y en los documentos. La guerra genera también sus propios objetos y artefactos, y una extensísima documentación. Las propuestas didácticas expuestas en el libro son *Un mercadillo de la Guerra Civil* y *El uso de colecciones de Guerra*. El objetivo que buscan es que los estudiantes de primaria y secundaria puedan relacionar conceptos, imágenes y momentos, a fin de profundizar en la conceptualización de la historia y del tiempo histórico.

Capítulo 6: *Arqueología*. La propuesta de trabajo que se plantea es *El último soldado del Ebro*: como su nombre indica, aborda las posibilidades didácticas de la arqueología. La metodología didáctica activa propuesta en este capítulo es el método arqueológico. A partir de este método surgen aspectos de la microhistoria, que permite desarrollar la arqueología del conflicto y así conocer el día a día de los combatientes y la retaguardia. Otra propuesta es *Trazas del conflicto*.

Capítulo 7: *Cartografía y foto aérea*. Se proponen dos proyectos de trabajo: *De campo de aviación a polígono industrial* y *Desde el aire... en blanco y negro*. Este capítulo permite reflexionar a los lectores sobre la capacidad que tienen la cartografía y la fo-

tografía aérea para abordar la historia. Estas actividades permiten conocer cómo cambió el paisaje a causa de la GCE. Como señalan los autores estos documentos, ayudan a coordinar y relacionar saberes y conceptos históricos, geográficos, de presente y de pasado.

Capítulo 8: *Fotografía*. Al consolidarse la fotografía de guerra durante la GCE, se transforma en una importante fuente de información primaria, que permite a los estudiantes bucear tanto en la macrohistoria como en la microhistoria. Esta fuente de información permite reconstruir el conflicto, como se puede observar en las dos propuestas que se dan a conocer: *Un álbum de la guerra* y *Buscando fotografías y foto*.

Capítulo 9: *Documentales y cine*. El correcto uso del material audiovisual es una herramienta que puede generar muy buenos dividendos en el aula. Las imágenes expuestas en documentales y el cine son fuentes de información primaria. Para un buen uso de estos medios se hacen dos propuestas didácticas *Disparando documentales* y *Aprendiendo en pantalla*.

Capítulo 10: *Prensa*. Esta fuente de información primaria ofrece a los estudiantes y profesores diferentes visiones del conflicto. Se puede utilizar desde diferentes perspectivas, seleccionando un hecho o comparando noticias. Como ejemplo se proponen dos actividades *¿Razones para mentir?* y *Los periódicos en el día a día*.

Capítulo 11: *Literatura*. A modo de ejemplo se proponen dos actividades para utilizar la literatura en la GCE, *Una novela de denuncia* y *Autores para todos*. Durante el capítulo se ofrecen algunas claves a fin de abordar el uso de la literatura como fuente de información histórica para motivar, contextualizar o documentar la aproximación a un determinado período temporal. Ambos bandos contaron con el apoyo de escritores.

Capítulo 12: *Arte*. Durante la GCE la expresión artística se manifestó en distintos niveles: pintura, obra gráfica en general, escultura, expresión plástica, etc. El capítulo invita a utilizar las obras de arte desde una dimensión histórica y social. Para alcanzar este objetivo se proponen los siguientes

ejemplos didácticos: *Observando la inhumanidad: el Guernica y Formas y eslóganes*.

Capítulo 13: *Cómics, relatos e iconografía*. Trata las posibilidades del cómic y, en general, de la iconografía para explicar el conflicto. Para motivar a los alumnos y alumnas se proponen las siguientes actividades: *Elaboremos un cómic* e *Imágenes comprensibles del pasado*.

Capítulo 14: *Banda sonora*. Se recopilan las canciones populares que han trascendido en el tiempo y en la memoria, y, como señalan los autores, continúan en el imaginario de muchas personas. Las actividades propuestas en este capítulo son: *Si me quieres escribir* y *Construyendo memoria*.

Capítulo 15: *Juegos*. La propuesta de trabajo de este capítulo es *Un juego de simulación histórica*. Se pretende vincular al estudiante con la época. Una simulación sobre la GCE puede plantearse sobre aspectos militares, estratégicos o tácticos.

Capítulo 16: *Recreación*. A través de la recreación histórica se busca generar en el alumno una actitud empática con la época. Se proponen ejemplos mediante dos ideas: *Grupos de recreación histórica...* y *Aprender recreando*.

Este libro está centrado en temas claves de la GCE. Está diseñado para enseñar a los estudiantes a pensar la historia a través de fuentes primarias, objetos, fotografías, etc. Las propuestas y sugerencias buscan generar entusiasmo a través de actividades donde el educando tiene un rol activo. Se le insta a investigar a partir de situaciones complejas que despiertan su curiosidad, impulsándolos a sacar conclusiones propias y llevar el aprendizaje significativo del contexto de la vida real.

Por lo anteriormente indicado, sólo queda recomendar este libro como lectura y como una herramienta innovadora que se hace imprescindible para todos los profesores que se dediquen a la enseñanza de la Guerra Civil Española.

Rodrigo Arturo Salazar Jiménez
Universitat de Barcelona