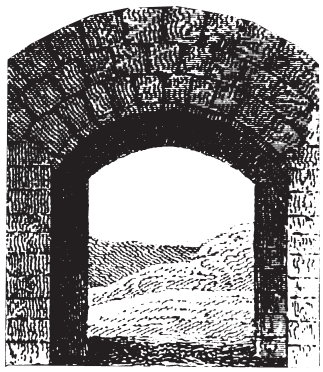


INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

TESIS DIDÁCTICAS

La enseñanza de la guerra de 1879 en la región de Tarapacá.

Autor: Patricio Rivera Olguín
Director: Antoni Santisteban Fernández
Departamento: Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Lugar: Universidad Autónoma de Barcelona
Fecha: 2016

¿Cómo enseñamos la guerra?, se pregunta el autor de esta tesis doctoral (p. 75), centrada en el profesorado. La respuesta a esta concreta cuestión, enmarcada en las líneas de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona es, sin duda, una encrucijada argumental para quienes relexionamos cada día sobre la Enseñanza de la Historia. Por ello se plantea como una nueva aportación a la reflexión sobre problemas relevantes con los que se encuentran, y nos encontramos, quienes formamos en Historia: ¿Cómo tomamos decisiones o nos dejamos llevar por lo que marcan las Historias Oficiales? ¿Cómo reflexionamos sobre la repercusión que pueden tener las efemérides bélicas y sus celebraciones, ya culturales, en la construcción identitaria de estudiantes y sus discursos sobre la Historia? ¿Cómo seleccionamos qué contenidos trabajar y cómo integrarlos en la construcción de la ciudadanía? ¿Qué destacamos y para qué? ¿Qué idea de Historia queremos transmitir y para qué le será útil al alumnado? La tesis doctoral del doctor Patricio Rivera parte de un hecho bélico, contextualizado en la Guerra del Pacífico, como fue la batalla naval de Iquique en mayo de 1879, teniendo como consecuencia, entre otras, que la zona sur del Perú y el oeste de Bolivia pasasen a ser la zona norte de Chile, «lo cual se recoge en el currículum escolar y da lugar a una determinada manera de entender la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, el papel del profesorado y del alumnado, los propósitos de la Historia, los valores que se transmiten» (p. 54). ¿Se plantea una didáctica del conflicto integrando realidades o potenciando las diferencias argumentativas?

A lo largo del trabajo, además de reflexionar sobre el propio conflicto y cómo se ha analizado desde los tres países, realizando una labor de triangulación que nos acerca al objeto de estudio desde tres finalidades diversas, la tesis se adentra en cómo los centros escolares, que participan en lo que el autor denomina «rituales de memoria» (p. 63), se convierten en espacios de conmemoración y recuerdo (a través de efemérides y sus conmemoraciones) de acontecimientos y sucesos históricos que determinan la construcción del conocimiento histórico en torno a sucesos bélicos. En este sentido de construcción identitaria y de reconocimiento cívico, «el profesor de historia no sólo enseña historia, sino que también enseña a ser chileno, boliviano o peruano, desde la historia» (p. 63).

La investigación, de carácter cualitativo, como se señala al comenzar el capítulo III

(p. 95) sobre metodología e instrumentos de evaluación, analiza, a través de un cuestionario y de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de la región de Tarapacá (Chile), desde los propios procesos de socialización a cómo se acercó al conocimiento del conflicto el profesorado que actualmente se encuentra en ejercicio desde infantil a bachillerato, qué recursos utiliza para abordar estos contenidos en el aula y cómo y para qué los enseñan. Las dimensiones abordadas con el profesorado son: *a*) conocimientos y representaciones de la Guerra de 1879; *b*) ideas sobre la enseñanza de la Guerra de 1879; *c*) curricular, y *d*) valoración de los aprendizajes

De esta manera, al tiempo que vamos entendiendo cómo se producen las continuidades en los discursos desde nuestra formación como estudiantes a nuestro trabajo como docentes, el autor de la tesis hace que vayamos percibiendo las influencias que tiene la propia formación del profesorado y sus vivencias en la infancia y la juventud con respecto a la participación en las conmemoraciones del conflicto, y los cambios que se van percibiendo, pocos y aislados, con la introducción del análisis crítico de realidades diversas.

Así, ante la construcción de la Historia de Chile en torno a sesenta héroes (de los cuales treinta y seis corresponden a la Guerra del Pacífico y todos hombres y oficiales militares) (p. 82), no nos debe extrañar que se haya potenciado una estrategia institucional en los colegios desde «párvulos», donde las educadoras tienen una fuerte función reproductora de esta idea de ciudadanía nacional en torno a las fiestas cívico-militares, en las que los y las escolares desfilan en homenaje al combate naval de Iquique. Cómo se participa y porqué y qué significa para el profesorado se desarrolla en el capítulo 4.2.

En la primaria y secundaria se pasa del reconocimiento de las efemérides (21 de mayo y 7 de junio) y de algunos de los personajes, a la construcción del acontecimiento «básicamente en torno a mitos de la Guerra» (p. 144), eso sí, como nos dice el doctorando, siguiendo siempre lo que se va a preguntar en las pruebas SIMCE, los estándares de aprendizaje establecidos en Chile. Se viene a concluir que no se conoce más la Historia debido a que no se plantea esta cuestión en las pruebas estandarizadas (p. 130). El apartado 4.3.2 de la tesis nos lleva a reflexionar sobre cómo aborda el profesorado esta temática en función de su propio pensamiento patriótico y nacionalista y cuando el aula es multicultural, y sobre todo, cuando hay estudiantes con raíces peruanas y/o bolivianas, dado que la región en la que se realiza el estudio se presenta como «una zona de frontera». «Además la nacionalidad chilena se encuentra fuertemente relacionada y gestada con la victoria frente al peruano y boliviano, y estos son aspectos que desde la perspectiva y el trauma que poseen un gran número de extranjeros: "los vencidos", sería un obstáculo epistemológico a solucionar» (p. 140), por lo que «Su pensamiento histórico difiere en planteamientos y juicios del de los estudiantes chilenos, en especial de los habitantes del extremo norte del país y de la zona de frontera».

La importante aportación de esta tesis doctoral surge en este sentido, mostrando cómo es posible desarrollar (a través de la selección de fuentes como las historias de vida a través de cartas de soldados, y la presencia de mujeres en conflicto) la comprensión híbrida cultural del país, puesto que «El reconocimiento del mestizaje en la sociedad chilena es fundamental» (p. 191). Por ello, y para favorecer la «Autonomía del profesorado» (capítulo 4.3.6), sobre todo de bachillerato, se presenta un análisis documental (capítulo v) sobre «Lo que se escribe de la guerra de 1879 para los escolares en Chile, Perú y Bolivia». Este capítulo de la tesis doctoral es especialmente relevante, dado que no solo nos permite realizar una comparativa de cómo se aborda el conflicto y a qué se le da más importancia en cada país, sino que además permite constatar, desde un punto de vista crítico, cómo y por qué se selecciona la información en función de la finalidad establecida. Así, frente a los textos escolares de Bolivia, donde el tratamiento del conflicto se realiza dese una perspectiva más económica y espacial (el acceso al mar, la guerra del salitre, y «Las cicatrices de la guerra», como comienza uno de los textos de 8.º grado de Primaria que nos presenta el autor), la explicación desde Perú muestra una Historia más social donde aparecen mujeres, niños y niñas e indígenas, y y un tratamiento más militarizado y espacial en Chile, en la voluntad de resaltar la ampliación territorial del país y por qué la región de Tarapacá es Chile.

Poder comprobar cómo se selecciona la información de los textos escolares de los distintos países, cómo se construye y deconstruye la idea de espacio, territorio, nación, vencedores y vencidos, pérdidas y ganancias, identidades y elementos culturales y patrimoniales, espacios de memoria y todo el vocabulario y la construcción de discursos que aparecen en este capítulo, nos obliga a replantearnos qué Historia enseñar, por qué, y para qué.

Como el propio autor de la tesis señala en el capítulo de «Conclusiones», «La escena educativa en la región de Tarapacá está significada por los hechos que se protagonizaron por la guerra de 1879, dado que el espacio en que se habita y en el que se educa es una conquista de guerra» (p. 289), de manera que «se enfrenta a su historia siguiendo un contexto de confrontación en vez de basarse en el intento de conocer a los otros, que son sus vecinos». La tesis reconoce y nos hace conscientes de que «Hay una variabilidad de los resultados esperados, según la intencionalidad del profesor» (p. 298).

Desde este punto de vista, una didáctica crítica de la Historia, hacia el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, de manera que puedan conocer distintas realidades y discursos con respecto al conflicto y sus consecuencias, podría promover «la integración de los países latinoamericanos» (p. 279). Una idea de integración que, desde una educación para la Paz y la ciudadanía, parece que se está comenzando a manifestar y desarrollar en Chile y que defiende el autor de la tesis doctoral: «Hay profesores que desarrollan la integración, como forma de acercarse al otro, explicando históricamente los rasgos comunes con las culturas de los países vecinos y destacando la cotidianidad de la interacción que existe en la frontera norte, para superar los posibles estereotipos, a través del conocimiento del otro» (p. 299).

Resumiendo, esta tesis doctoral implica un profundo análisis sobre el papel del profesorado. Nos obliga a tomar conciencia de la impronta que la propia formación que recibimos tiene en nuestra manera de abordar cuestiones socialmente relevantes, y de cómo nuestras elecciones, o no, de fuentes y recursos para trabajar acontecimientos históricos, bien desde una perspectiva crítica, bien desde una continuista, influyen directamente en la integración y la identificación de elementos culturales e identitarios que construimos como ciudadanía en la aulas.

M.ª Consuelo Díez Bedmar
Universidad de Jaén

La construcción del discurso histórico en estudiantes de la ESO: el aula como laboratorio.

Autor: Rodrigo Arturo Salazar Jiménez.
Director/Tutor: Dr. Joaquim Prats Cuevas
Directora: Dra. Concha Fuentes Moreno
Lugar: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona
Fecha: 11 de abril de 2014

La tesis del investigador Salazar Jiménez, dirigida por el Dr. Prats y la Dra. Fuentes, tiene como finalidad: *analizar y establecer el aporte de las estrategias de aprendizaje en la construcción del discurso histórico de los estudiantes de Educación Secundaria* (p. 53). Para conseguir dicho propósito, se diseñan, implementan y evalúan materiales didácticos innovadores que tienen como objetivo fomentar estrategias de aprendizaje colaborativo en la construcción del discurso histórico en el alumnado de 4.º de la ESO. Como elemento innovador, durante la primera parte del desarrollo de la investigación se diagnosticó un cuadro con elementos que promovían la incidencia en la construcción del discurso histórico a través de los métodos didácticos de resignificación del pasado.

El trabajo de investigación del Dr. Salazar Jiménez contó con el respaldo financiero de dos proyectos de investigación: 1) «Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en las ciencias sociales» (EDU 2012 37909) y 2) RecerCaixa «*Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa*» (2012ACUP00185), de los cuales el Dr. Joaquim Prats es el investigador principal.

El estudio de investigación está dividido en 8 capítulos y sigue una estructura coherente y sólida que permite extraer conclusiones reveladoras y extrapolables a otros panoramas educativos:

El primer capítulo tiene como particularidad la de introducir las partes principales que estructuran y dan sentido al porqué de la investigación: motivaciones personales; la justificación; las características del estudio; las preguntas de investigación; los objetivos, y, finalmente, las hipótesis a refutar o corroborar: *a*) Las estrategias didácticas para la enseñanza de la historia utilizadas por los profesores/as para el desarrollo de la competencia histórica en el aula influyen en la capacidad de comprender cambios y continuidades sociales aportando racionalidad y compromiso en los educandos, y *b*) las estrategias de simulación de laboratorio social generan en los estudiantes actitudes favorables para la construcción de su discurso, debido a que les permite desarrollar habilidades de indagación, pensamiento y compromiso con su entorno social.

Es en el segundo capítulo donde se recoge una extensa y actualizada bibliografía que nos permite recorrer los fundamentos del método de la investigación histórica y social para acabar en su transposición didáctica y directa en las aulas de secundaria. El investigador defiende la transformación del aula de ciencias sociales en el aula como laboratorio para el aprendizaje significativo de la historia (Prats y Santacana, 2011).

Es por ello por lo que durante el capítulo tercero se nos explica el fundamento metodológico utilizado para establecer las diferentes fases del estudio, así como la justificación, construcción y validación de los instrumentos seleccionados para obtener la información requerida mediante: 1) entrevistas semiestructuradas al profesorado; 2) entrevistas semiestructuradas al alumnado; 3) cuestionario al alumnado; 4) pautas de observación, y 5) prototipos didácticos.

Lo interesante, en el capítulo cuarto, es cuando conocemos las percepciones del estudiantado sobre su participación en el aula de ciencias sociales y qué diferencias existen según el género, los lugares de procedencia, y la titularidad del centro escolar de los/las participantes encuestados. En este mismo apartado llegamos a conocer las motivaciones de los estudiantes frente al estudio de la materia, cómo ven a su profesorado, y cómo se desarrollan, por regla general, las sesiones de historia. En contraposición, la investigación nos permite averiguar el otro lado de la moneda, conociendo en profundidad qué percepciones tiene el profesorado de la realización de su trabajo en el aula: qué objetivos se marcan; qué recursos utilizan, además de cuáles son las principales dificultades de la enseñanza de la historia a partir de su propia experiencia personal. La muestra utilizada para la extracción de conclusiones es remarcable: un total de 1.706 alumnos y 7 profesores, todos ellos del ámbito educativo de secundaria.

A través de los resultados del capítulo anterior y la formidable revisión teórica vaciada, el investigador consigue identificar qué metodologías, estrategias y recursos fomentan la adquisición de habilidades de construcción del discurso histórico por parte del alumnado en las aulas de secundaria. Entre los resultados obtenidos, llama especialmente la atención que tanto profesorado como alumnado coincidan en que es el diálogo en el aula una oportunidad extraordinaria que incentiva el aprendizaje teniendo en cuenta que: 1) reconstruye el conocimiento, y 2) es un espacio para aclarar dudas. Eso sí, el estudiantado *siente que no siempre se encuentra preparado para tener un debate de calidad, entre otras razones por la pobreza de su vocabulario* (pp. 238-239). Una de las riquezas del trabajo del Dr. Salazar es la cantidad de información debidamente recogida y transcrita de las opiniones del estudiantado y del profesorado sobre las cuales se fundamentan las conclusiones extraídas.

El sexto capítulo describe la planificación, el desarrollo y los resultados de los materiales didácticos diseñados e implementados con los grupos en el último nivel de secundaria obligatoria. Siendo coherentes con el currículo vigente, se selecciona el tema del Fascismo: «El origen y nacimiento del Fascismo (Italia y Alemania)» y la Guerra Civil española: «Asumiendo la historia. La Guerra Civil española». Es interesante la estructura utilizada para darles sentido a los resultados obtenidos fruto de la evaluación de los prototipos didácticos. Los materiales didácticos están creados pensando en el alumnado y el profesorado que los va a implementar. Están basados en la técnica puzle de Aronson como estrategia metodológica eficaz para el aprendizaje cooperativo de la Historia (Aronson *et al*., 1978). En primer lugar se detallan los conocimientos de primer orden adquiridos por el alumnado; para pasar a describir los resultados de los conocimientos de segundo orden. En la temática del Fascismo, el alumnado que realizó el proceso de enseñanza-aprendizaje con la propuesta didáctica logró responder las preguntas del post-test con un uso de los conocimientos de nivel superior, a diferencia del alumnado que trató los contenidos mediante la metodología tradicional o convencional. Finalmente, se puede comprobar que los estudiantes adquieren habilidades de pensamiento histórico que les permiten argumentar y profundizar en conceptos que requieren capacidades cognitivas complejas, después de haber vivido la experiencia del aprendizaje activo de la temática de la Guerra Civil española.

En el penúltimo capítulo se destaca la importancia que tiene la adquisición de habilidades procedimentales para adquirir los

conocimientos de orden superior por parte del alumnado de secundaria. Se puede llegar a estas y otras conclusiones recorriendo de nuevo cómo fue la aplicación de la propuesta educativa y analizando con perspectiva las evidencias halladas. A través del octavo y último capítulo, se sintetizan las contribuciones según los objetivos e hipótesis marcados al inicio de la investigación. Son especialmente relevantes algunas de las contribuciones que este trabajo abre en el panorama del ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. El autor de este complejo trabajo de investigación marca diversas proyecciones futuras entre las que destaca: apoyar y acompañar a los docentes en la implementación de los materiales y propuestas didácticas. Todo ello con el objetivo de crear espacios abiertos entre el profesorado de ciencias sociales y mejorar la práctica diaria y la implementación de materiales que simulen una aproximación del trabajo del historiador en el aula para el alumnado de secundaria.

En conclusión, la tesis doctoral «La construcción del discurso histórico en estudiantes de la ESO: el aula como laboratorio social» sienta un precedente y acerca las aulas de ciencias sociales de educación secundaria al lector/a. Es un trabajo de investigación imprescindible para todos aquellos/as interesados/as que desean entender y profundizar sobre un proceso de enseñanza-aprendizaje que consolida una metodología activa para el aprendizaje significativo de la historia.

Referencias bibliográficas:

ARONSON, E. *et al*. (1978). *The Jigsaw Classroom*. California: Sage.

PRATS, J. y SANTACANA M. J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En: *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Barcelona: Graó.

Elvira Barriga-Ubed
Departamento de Didáctica
de las Ciencias Sociales
Grupo de investigación DHIGECS
Universidad de Barcelona

Juegos de simulación en el aula. Una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico.

Autor: José Ignacio de Frutos de Blas.
Director: A. Ernesto Gómez Rodríguez.
Lugar: Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
Fecha: 1 de febrero de 2016.

Referencia profesional del autor. Profesor funcionario de Educación Secundaria en el IES Fernando de los Ríos (Málaga), cuenta con más de quince años de experiencia docente y una trayectoria innovadora consolidada, coordinando grupos de trabajo ligados al empleo de juegos de simulación para la enseñanza de la Historia. Después de años de experimentación en diferentes centros, con el fin de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en el alumnado de Ciencias Sociales, surge un estudio de caso que se elabora y defiende como tesis doctoral.

Introducción. El autor presenta una investigación que destaca por el diseño y elaboración de *serious games*, concebidos como instrumentos para una enseñanza de la historia activa y experimental, a la vez que para acercarse al conocimiento histórico como una construcción científica y social. La investigación tiene por objeto ofrecer resultados tanto sobre las dinámicas de aula a implementar, como de los aprendizajes históricos construidos por el alumnado. En el planteamiento que hace el autor sobre el juego de simulación como práctica educativa en el aula de Historia, el diseño de la herramienta tiene un papel principal, los elementos que hacen clave esta dimensión son: la mecánica, la narración sobre la que descansa aquella, los retos que plantea al alumnado, y las posibilidades de interacción entre este y el director de juego *versus* docente.

Planteamiento de la investigación. El marco metodológico, una investigación-acción participante, ha sido escogido desde el convencimiento de que es la estrategia válida al confluir en el investigador el rol de diseñador de los juegos y docente que los lleva a la práctica. La articulación de cuatro simulaciones, en la asignatura Ciencias Sociales de 4.º de la ESO, diseñados en torno a conceptos clave que permiten elaborar una narración histórica abierta, ha servido para diseñar una investigación que descansa en seis ejes, desarrollados en forma de preguntas, supuestos y objetivos, con el fin de ofrecer una perspectiva global del proceso de investigación desarrollado.

1) Preguntas contrafactuales y construcción de pensamiento histórico.

2) Construcción/elaboración de relatos históricos a partir del juego.

3) Implicación/*engagement* a través del juego y resistencias del alumnado.

4) Evolución de la actitud ante la Historia del alumnado.

5) El juego de simulación histórico como herramienta o análisis ludológico.

6) La práctica docente en el desarrollo de la simulación histórica en el aula.

La articulación de esos seis ejes responde a la necesidad de no focaliza la investigación en el pensamiento histórico que construye el alumnado. Infructuosa sería esa labor para el autor porque resulta necesario conocer la importancia que tienen los planteamientos contrafactuales que podemos analizar a partir de los relatos históricos que elabora el alumnado. La relevancia que alcanza el análisis ludológico de los recursos y la práctica docente, así como el cambio en la percepción de la Historia por parte del alumnado, no pueden quedar al margen. Es por ello por lo que la investigación tiene un marcado carácter globalizador y está planteada como un punto de partida, más que como un punto de llegada; en la necesidad de investigar sobre la construcción de pensamiento histórico a partir de juegos de simulación histórica diseñados con fines educativos.

La profusa documentación generada durante la investigación permite visualizar cómo el juego estimula en el alumnado reflexiones y preguntas, con el fin de entender una realidad sobre la que tienen que actuar para resolver problemas, muestra del pensamiento histórico que va generando. Con ello, el autor analiza cómo elabora su propio pensamiento histórico, a partir de los análisis y argumentaciones que provocan las preguntas, así como de los relatos históricos que elaboran a partir de las simulaciones. De esa forma comprueba cómo emerge un pensamiento divergente, que explora diferentes soluciones a los problemas planteados, crítico, pues analiza y evalúa situaciones, y creativo en la medida en que ofrece soluciones originales a los problemas planteados.

El fin último del diseño de los juegos de simulación y el desarrollo de la investigación-acción ha sido el de conocer cómo se puede contribuir desde ellos a formar ciudadanía, por encima de modelos generadores de identidades. Se plantea una enseñanza de la Historia que conduzca al alumnado a pensar históricamente, a construir su propio conocimiento histórico, que se materialice en su capacidad para elaborar narraciones que plasmen dicho conocimiento.

Resultados de la investigación. La complejidad del diseño de los juegos, así como de la propia investigación, ofrece una rica y extensa documentación que se materializa en resultados igualmente amplios. Lo que queda patente es que el aprendizaje de la Historia será más o menos relevante en la medida en que el juego recree el pasado con una mecánica accesible, compleja y estimulante a un mismo tiempo; a la vez que la recreación/narración sea atractiva y favorezca la interacción basada en la libre exposición de ideas, un clima de aula que solo pueden crear docente y alumnado.

La tesis doctoral profundiza en que el diseño del juego crea las condiciones previas que generan estas situaciones óptimas de aprendizaje, resultando clave un sistema de reglas que se apoya en teorías de juego que hacen posible un sistema narrativo flexible y sitúan al docente en el centro del proceso, permitiendo interpretar y fomentar el diálogo en un mundo lúdico-educativo abierto y, en muchos casos, imprevisible.

La riqueza de evidencias que presenta la tesis doctoral permite conocer cómo el alumnado se implica, juega, toma decisiones y analiza, retroalimentando situaciones de aula marcadas por un aprendizaje colaborativo. En definitiva, el juego crea espacios y representa momentos del pasado que le permiten construir su propio pensamiento histórico.

Con ello se ha mostrado cómo los juegos diseñados con una intención educativa, a diferencia de los que habitualmente encontramos en el mercado de ocio y entretenimiento, facilitan el aprendizaje de la historia analizando la realidad simulada, planteando preguntas contrafácticas, elaborando hipótesis resolutivas, en definitiva, imaginando escenarios contrafactuales que alteran la concepción del tiempo histórico y presentan futuros posibles ante el «presente histórico» analizado. A diferencia de los juegos diseñados para aprender conceptos, los prototipos utilizados en la investigación pretendían simular escenarios y procesos, no predeterminados, para interpretar el pasado. Esa circunstancia es la que, según el autor, promueve el aprendizaje de la Historia y la construcción de pensamiento histórico, permitiendo comprobar cómo:

- Trabajar sobre «presentes históricos» y «mundos ucrónicos» facilita entender que el futuro nunca está predeterminado, pues las acciones del presente condicionan el futuro.
- Potenciar el pensamiento contrafactual facilita desarrollar tres niveles de elaboración del pensamiento contrafáctico/*análisis histórico*: *a*) formular únicamente preguntas; *b*) realizar generalizaciones contrafácticas, y *c*) analizar las causas de los cambios en la Historia.
- Plantear retos que permitan hacerse preguntas, formular hipótesis, analizar situaciones del pasado, desarrollar argumentaciones, razonamientos y sobre todo elaborar narraciones en torno a los procesos históricos simulados o los «mundos ucrónicos» creados. La empatía contribuye a facilitar la toma de decisiones porque el alumnado se sumerge en un «presente histórico» concreto, pero no es un elemento clave en el aprendizaje sino un paso previo. El papel del docente es básico, pues promueve preguntas, potencia la capacidad inquisitiva y analítica del alumnado, resuelve situaciones creadas, plantea nuevos retos e interviene para evitar un debate/análisis «eterno» sobre situaciones no ocurridas.
- Simular un proceso que posee una narrativa propia permite crear narrativas alternativas sobre el pasado, aunque no exista una visualización del mismo, ya que la Historia produce representaciones de hechos sin un referente que observar. El juego, pues, fomenta la capacidad de imaginar y visualizar el pasado, y convierte al alumnado en sujeto de la Historia.
- Desarrollar la capacidad interpretativa sobre los fenómenos del pasado supera un aprendizaje conceptual que no se puede decir que sea efectivo si no hay una aplicación para el análisis. Los cambios cognitivos que se producen apuntan hacia el desarrollo de la capacidad de explicación y comprensión de los procesos históricos; hacia el fomento del razonamiento causal. Todo ello genera interpretaciones del pasado: causación, razonamiento causal, que son herramientas fundamentales para comprender qué sucedió y son susceptibles de ser empleadas para analizar y entender la propia realidad.

En definitiva, un juego educativo lo es en la medida en que es fiel al pasado que simula, presenta una serie de reglas y mecánicas vinculadas a herramientas formales como la Teoría de Juegos, la Teoría de la Decisión o la Teoría de los Juegos de Rol, que permiten analizar realidades complejas y situaciones multicausales, es decir, tomar decisiones y aprender de forma colaborativa para la formación del pensamiento histórico.

En la investigación queda patente que el diseño de juegos de simulación desde una lógica curricular puede lograr esos fines, junto al papel del docente, pues es su actuación la que incentiva y fomenta la participación del alumnado a través de planteamientos contrafactuales. Son sus preguntas y actuaciones las que le conducen más allá del propio juego y, por consiguiente, hacia la construcción de pensamiento histórico.

Carmen Rosa García Ruiz
Universidad de Málaga

Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkeh del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew. Atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio Mapuce Bafkehce del Lago Budi.

Autor: Froilán Cubillos Alfaro
Director: Dr. Joan Pagès Blanch
Lugar: Facultad de Educación de la Universidad Autónoma Barcelona
Fecha: 5 de febrero de 2016

El día 5 de febrero de 2016 tuvo lugar en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma Barcelona la lectura y defensa de la tesis doctoral titulada *Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkeh del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew. Atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio Mapuce Bafkehce del Lago Budi*, realizada por Froilán Cubillos Alfaro, bajo la dirección del doctor D. Joan Pagès Blanch, catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. El tribunal concedió a la tesis doctoral la calificación de sobresaliente *cum laude* por unanimidad.

El trabajo aborda un estudio descriptivo de los conocimientos de la comunidad Mapuce para construir un atlas didáctico bilingüe que pueda integrarse en un currículo emergente en el que los haberes territoriales del pueblo Mapuce estén sistematizados como contenidos educativos en el proyecto curricular chileno, aunando en este currículo escuela, comunidad y territorio. Esta propuesta didáctica busca investigar los significados culturales de la naturaleza (MAPU), con el objetivo de recuperar los

registros y las huellas de materiales simbólicos para rescatar una conciencia social, al objeto de crear sujetos políticamente activos de su identidad territorial para construir y transformar su realidad social. La idea de incluir el contexto y los conocimientos ancestrales en el aprendizaje reglado propio de la cultura occidental es muy brillante. Se trata de un trabajo original, difícil de encajar en un contexto que no sea el suyo, pero no por ello menos valioso, y que puede ser una puerta abierta a otros trabajos de similar planteamiento sociocultural.

En el capítulo primero se realiza un planteamiento de la investigación desde el punto de vista holístico, teniendo como referencia el estudio del espacio, a partir de la cultura local y del uso de la lengua materna, como referente para la construcción de nuevos conocimientos. Los objetivos de investigación se centran en analizar las representaciones espaciales del conocimiento Mapuce con objeto de identificar los contenidos en la enseñanza y aprendizaje del territorio. También se trata de elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del territorio a partir de los saberes ancestrales de la comunidad Mapuce, para, finalmente, diseñar un atlas didáctico bilingüe centrado en los significados culturales e historias ancestrales del territorio Mapuce del Lago Budi. Para abordar las distintas etapas de la formación escolar, el autor ha tenido en cuenta los niveles de dificultad de algunos conceptos y ha propuesto cuatro momentos de aprendizaje. El primer momento trataría sobre la formación del mundo Mapuce: creación del mundo; el segundo momento correspondería a la formación de las identidades territoriales Mapuce; el tercer momento sería el reconocimiento del *Waj Mapu* y su relación con el mundo *Wigka*, y el cuarto momento correspondería al análisis de la situación actual de la realidad del mundo Mapuce y lo que se puede hacer frente a esto.

En el capítulo segundo se realiza un análisis de la investigación y el marco teórico que se ha construido sobre las relaciones entre la sociedad global y los pueblos indígenas. Analiza claramente las diferencias entre lo que es interculturalidad y lo que es educación multicultural, centradas en el primer caso en las diferencias ideológicas, ignorándose las circunstancias históricas y asimétricas, mientras que la multiculturalidad se centra en las diferencias en materia de igualdad, rechazando la subalternidad cultural.

Sobre la didáctica del territorio propone la creación de un nuevo modo de entendimiento del entorno, planteándose tener en cuenta los procesos educativos tradicionales, la realidad espacial de los grupos sociales, las variables físicas mediatizadas por el hombre, o la transformación del paisaje y del medio ambiente que ha generado una sociedad determinada. Desde este punto de vista, el autor nos habla de desterritorialización y reterritorialización en la escuela, pues, para él, la escuela permite la participación y el empoderamiento, y el territorio pasa a ser el principal sostenedor de los procesos sociales.

El capítulo tercero presenta al marco metodológico del trabajo, los actores que participan en el proceso de investigación, los medios y las técnicas utilizados para recopilar la información, y el plan para el posterior procesamiento y análisis de dicha información.

Partiendo de que la metodología utilizada es la metodología comunicativa crítica, esta se centra es superar las desigualdades sociales a partir de la reflexión crítica y de la intersubjetividad. En este sentido la investigación se ha desarrollado en torno a dos ejes bien definidos, la recopilación de información tanto bibliográfica, como del *Lof* y la escuela para realizar una sistematización, como la realización de un atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio dentro del ámbito del conocimiento Mapuce. Ha utilizado como instrumentos de investigación la comisión de educación de la escuela, entrevistas, reuniones de trabajo, etc. Y como muestra al equipo docente, al alumnado, a las autoridades tradicionales-ancestrales, y al propio investigador. Como medios y técnicas ha utilizado documentación bibliográfica y trabajo de campo, en el que se incluyen observaciones comunicativas, entrevistas abiertas, observación de las clases, rúbricas, instrumentos o cuestionarios para análisis de conceptos, mapeo colectivo, bitácoras y actas.

El capítulo cuarto presenta las dimensiones espaciales y temporales de la cultura Mapuce, dándonos una visión gráfica de la estructura vertical y horizontal de la cosmovisión mapuce, relacionándolas con los aspectos geográficos y espirituales de cada identidad territorial.

El capítulo quinto está reservado a las representaciones espaciales de los estudiantes de la escuela estudiada. Lo más relevante en este capítulo se refiere a la calificación, dada por los estudiantes, de los conceptos estudiados como muy fáciles, fáciles, difíciles o muy difíciles. Igualmente son interesantes las definiciones que aportan sobre cada uno de estos conceptos.

Las representaciones espaciales de las autoridades y profesores se describen en el capítulo sexto, y su categorización y posterior transversalización permitieron apreciar que los conceptos espacio-temporales de la cultura Mapuce son definidos a través de los relatos de profesores y autoridades, pudiéndose detectar un gran número de conceptos emergentes que son definidos con una gran riqueza de conceptos y de vocabulario.

La propuesta didáctica del atlas bilingüe, los fundamentos de su construcción, los saberes que contempla, su secuenciación, los conceptos que aborda, los momentos en los cursos, así como los objetivos y las actividades planteadas ocupan el capítulo séptimo.

Las conclusiones le conducen a opinar que las prácticas culturales van enmarcando territorialidades, y que estas se han transmitido de forma oral a diferentes generaciones dando cuerpo a la cultura Mapuce, por lo que considera de suma importancia el reconocimiento del paisaje natural y el territorio que se funden en la cosmovisión Mapuce. Sin embargo, Chile concibe el espacio geográfico de una manera que niega las territorialidades de los pueblos originarios, que con anterioridad ya habían establecido relaciones y formas de configuración espacial, por lo que la subordinación educativa al currículo chileno occidental ha perpetuado su asimilación por parte de los Mapuce, lo que ha significado que haya mínimos espacios de «flexibilidad curricular» para abordar temáticas Mapuce que fortalezcan su identidad.

El programa de educación intercultural bilingüe (EIB) del estado chileno tampoco favorece las condiciones para la interculturalidad, al no existir una igualdad curricular respecto a la cultura mapuce. En definitiva, no existe interculturalidad porque no hay de reconocimiento y aceptación de las dos culturas. Para paliar esto, el autor entiende que la escuela debería ser un espacio de encuentros y también de desencuentros, lo que favorecería la creación de un espacio en donde se pueda instalar un proyecto educativo emancipador que valide el saber académico y el saber popular.

Sobre la metodología de investigación, defiende un enfoque comunicativo crítico, en el que la construcción del conocimiento venga dado por las necesidades culturales,

espirituales, económicas y sociales de una comunidad y de un territorio determinado.

Sugiere el autor de la tesis que la formación del profesorado debe hacerse desde una postura crítica y comprensiva sobre la Historia y la Geografía. Entiende que es necesario desarrollar programas de actualización curricular con pertinencia cultural que tengan como referencia las situaciones históricas de los pueblos originarios o poblaciones indígenas. Es necesario fortalecer la identidad y la memoria territorial para profundizar en la formación de un ser colectivo con conciencia crítica y cultura propia para ejercer su propia territorialidad, es decir, se trataría de «territorializar» el currículo para que el grupo entienda qué, cómo, y para qué enseñar, a partir de su cultura y de su entorno.

En resumen, las aportaciones, reflexiones y propuestas presentadas por Froilán Cubillos Alfaro convierten esta tesis en un documento fundamental en todo lo referente al conocimiento territorial ancestral del mundo Mapuce, a la vez que sientan las bases para la construcción de un currículo más integrador de los pueblos indígenas del territorio chileno, y que, por extensión, podría ser modelo para otros pueblos con similar situación multicultural. Se trata, en fin, de un trabajo de investigación responsable que debe ser conocido por la comunidad científica y educadora que trabaja en estas mismas temáticas.

María Isabel Vera Muñoz
Universidad de Alicante

Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica en Chile.

Autora: Isidora Sáez Rosenkranz
Director: Joaquín Prats Cuevas
Lugar: Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España
Fecha: 19 de mayo de 2016.

Isidora Sáez Rosenkranz es licenciada en Historia, profesora de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales y, magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. También ha cursado el Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación educativa en la Universidad de Barcelona. En esta última casa de estudios, recientemente ha obtenido el grado de doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales con una calificación de sobresaliente, *cum laude*.

Su principal línea de investigación se enmarca dentro de la enseñanza de la Historia en los libros de texto. Precisamente, su tesis doctoral versa sobre un análisis de las actividades que se realizan en los libros de texto de 5.° y 6.° años de Enseñanza Básica en Chile que corresponden a 5.° y 6.° de Primaria en España, respectivamente.

La tesis doctoral que reseñamos en las líneas subsiguientes se estructura en tres grandes apartados: el primero cuenta con cuatro capítulos, en los que la autora se dedica principalmente a contextualizar el objeto de su estudio, al tiempo que justifica la necesidad y relevancia de este; en el segundo apartado se despliegan los lineamientos teóricos que guían y dan sustento al estudio que, en el tercer apartado, se desarrollará a lo largo de cuatro capítulos que contemplan la metodología, el análisis, la descripción de los resultados y su posterior interpretación. Finalmente, el trabajo cierra con las conclusiones que se desprenden a la luz de los resultados obtenidos y con las limitaciones propias de toda empresa científica que se precie de rigurosa.

La investigación de Isidora Sáez surge a partir de un cambio curricular importante, promovido por la movilización social en Chile durante 2006. Esta movilización pone sobre la palestra la necesidad de discutir los preceptos educativos planteados en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ley que fuera promulgada durante los últimos meses de la Dictadura cívico-militar liderada por Pinochet. A ojos del movimiento estudiantil, esta ley es la columna vertebral de la precaria situación en la que se encontraba la educación chilena y, por tanto, era imprescindible un nuevo texto que recogiera las necesidades del panorama educativo actual. La presión ejercida por la ciudadanía obligó al gobierno de Michelle Bachelet a convocar una mesa tripartita, cuyo único fin es consensuar una nueva regulación. En septiembre de 2009 se publicó en el Diario Oficial la Ley General de Educación (LGE) que reemplaza la antigua LOCE. Con esta promulgación asistimos al advenimiento de una reforma curricular que repercute directamente en el enfoque desde el que se entiende la enseñanza de la Historia y, por tanto, incide también en la manera y los criterios que se siguen para la confección de materiales didácticos como los libros de texto de la asignatura.

A diferencia de gran parte de la bibliografía disponible sobre libros de texto, a Sáez Rosenkranz no le interesa especialmente el discurso que se teje, valida y distribuye en estos libros; por el contrario, su interés está puesto en qué tipo de aprendizajes se promueve en las actividades que al estudiante le plantean estos libros de texto. Es decir, la originalidad de su trabajo estriba en el análisis de los tipos de aprendizaje promovidos por las actividades de los libros de texto, para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en la Educación Básica de Chile. Además de su carácter original, este estudio aporta las primeras luces en el análisis del marco curricular vigente de 2012 y de los libros de texto que han sido concebidos según sus directrices curriculares.

Con el objeto de alcanzar el objetivo de analizar y describir los aprendizajes promovidos por las actividades, la autora nos propone un método cuantitativo, de análisis descriptivo e inferencial de las actividades propuestas en dos libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la editorial Zig-Zag, utilizados en 2014 por la gran mayoría de los estudiantes de 5.° y 6.° años básicos a lo largo de Chile. Decimos que son usados por gran parte del estudiantado, porque estos libros son los que el gobierno ha comprado, vía licitación, para ser repartidos en los centros educativos públicos y también en los que reciben subvención estatal. Centros cuya matrícula total corresponde a más del 90% del alumnado del país.

Dos son los niveles desde los que se realiza la aproximación metodológica: contextual-institucional y didáctico. En el primero se analizan fuentes primarias de carácter oficial como la Ley General de Educación (2009), la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) y las Bases curriculares de 1.° a 6.° básico (2012). En el segundo nivel, didáctico, se recogen los datos asociados a las actividades de los libros de texto empleando técnicas cuantitativas. Se trabajó con una matriz de vaciado de información que contempla nueve dimensiones: 1) identificación del libro y actividad, 2) caracterización de la actividad, 3) clasificación pedagógica de la actividad, 4) relación con el currículum, 5) recursos didácticos, 6) tema y contexto histórico, 7) simulación de la investigación histórica, 8) tipología de aprendizaje histórico y 9) formación ciudadana. Cada una de estas dimensiones contempla, a su vez, variables cualitativas de escala de medida nominal; en total, la matriz cuenta con cuarenta variables que, por sus características, poseen las propiedades de exhaustividad y exclusividad.

Los resultados a los que arriba la autora evidencian la falta de estructura didáctica,

en términos de la secuenciación de los contenidos y actividades que conforman ambos libros de texto. A pesar de la inexistencia de una progresión didáctica clara y bien planificada, en los libros de texto analizados al menos se percibe una tendencia en el tratamiento de los contenidos. En esta línea, los resultados demuestran que, por un lado, el contenido declarativo se alza como el mayoritario en las actividades y, por otro, las acciones cognitivas promovidas por ellas son las más sencillas: las de recordar y entender. Aunque en 5.º básico también se evidencia la presencia de acciones cognitivas complejas como evaluar y crear.

Respecto del tratamiento de la formación ciudadana en los libros de texto, los resultados apuntan a que aparece escasamente trabajada en ellos y, cuando se trabaja se la reduce a temas de educación cívica, acotados en páginas específicas del texto. Del mismo modo, en 6.º básico se la aborda de manera conceptual, mientras en 5.º la formación ciudadana se la relaciona con cuestiones propias de la vida cotidiana de los estudiantes.

Por otra parte, también se constata la coexistencia de dos tipos de Historia y de cómo enseñarla: la denominada Historia tradicional y la conocida como Nueva Historia. La primera se caracteriza por la repetición como estrategia didáctica por excelencia y como la forma de aproximación a la historia patria; mientras que la segunda se plantea como una manera de comprender los sucesos que exceden la política del país, empleando una propuesta didáctica de carácter más analítico. En esta misma línea, se advierte que los contenidos que están más alejados del presente se abordan de forma más analítica, a través del trabajo con fuentes primarias y secundarias. Con este tipo de actividades se promueven acciones cognitivas más complejas que la mera memorización a la que resultan estar relegadas actividades cuyo contenido se relaciona de manera directa con los relatos nacionales. Es decir, se evidencia una gran diferencia de tratamiento, en cuanto a profundidad y análisis, de las actividades que trabajan contenidos asociados a los relatos nacionales *versus* las que no lo hacen. Por tanto, en los libros de texto analizados, los relatos nacionales se erigen sacralizados, permaneciendo ajenos a los avances de la didáctica de la Historia.

En el apéndice de su estudio, la doctora Sáez hace patente la vinculación de sus resultados con los requerimientos estipulados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para la confección de los libros de texto. En este sentido, la autora evidencia que los libros no solo cumplen con creces esos requisitos, sino que además atienden con diligencia sus aspectos perfectibles. En este punto, explica que la mejora reside fundamentalmente en el hecho de que estos libros de texto promueven, aunque tangencialmente, el pensamiento histórico de corte más analítico y que esta nueva perspectiva responde, en buena medida, a las demandas reivindicadas por los movimientos sociales que se alzaron en Chile durante 2006.

Finalmente, el de Isidora Sáez es un estudio riguroso en términos metodológicos y de un análisis meticuloso, e imprescindible para construir con solidez las conclusiones a las que se arriba. Precisamente, la robustez de su trabajo se plasma con claridad en los anexos que contienen todos los datos necesarios para ratificar la corrección de sus cálculos, la veracidad de sus resultados y la certeza de sus conclusiones.

Andrea Berríos Muñoz
Licenciada en Letras Hispánicas PUC
Máster en investigación
en Didáctica de la Lengua
y la Literatura UB

La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad.

Autora: Olga María Duarte Piña
Director: Francisco Javier Merchán Iglesias
Lugar: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
Fecha: 6 de noviembre de 2015.

La autora de la tesis, Olga Duarte Piña, realiza un interesante estudio que viene respaldado no solo por el rigor académico sino por la propia trayectoria profesional de la autora, en conexión, desde hace mucho tiempo, con la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es un trabajo bien escrito, no solo desde el punto de vista científico, sino también en su dimensión literaria, lo que hace fácil e interesante su lectura. Es, por lo demás, una investigación necesaria, sobre todo para comprender mejor el sentido de la innovación en la enseñanza de la Historia, penetrando en sus claves, en su alcance y, sobre todo, en sus orígenes.

Campo y enfoque de la investigación

El objeto de la tesis es el análisis de la innovación, el cambio y la continuidad de la enseñanza de la Historia para el nivel medio de la instrucción (segunda enseñanza, enseñanzas medias o enseñanza secundaria). La investigación tiene su base en varios trabajos del profesor F. Javier Merchán Iglesias, director de la misma: en el libro *Enseñanza, examen y control* (2005), compendio de su tesis doctoral; en la memoria de investigación *Innovación, reforma y práctica de la enseñanza* (2006), y en diversos artículos, en especial el titulado «Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio en la enseñanza de la Historia en España (1970-2010)». La autora explora el vasto, complejo y poliédrico espacio de la innovación y la enseñanza de la Historia en la educación secundaria partiendo de esas referencias básicas, así como de otras dos obras —fruto asimismo de sendas tesis doctorales— que han documentado inicialmente la investigación: «Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia» (1997), de Raimundo Cuesta Fernández, y «La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)» (2009), de Juan Mainer Baqué.

Los problemas planteados en la investigación indagan sobre por qué surgen y quiénes promueven los procesos innovadores de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria y qué factores inciden, cuál es su efecto y en qué contextos sociopolíticos y culturales aparecen. También si, en la trayectoria de la enseñanza de la Historia, vuelven los mismos tipos y principios y si se explicitan las vinculaciones entre estos. Para ello, se ha acudido al discurso de los autores, al análisis de sus materiales y a la difusión y generalización de las propuestas innovadoras, con el propósito de averiguar qué posibilidades han tenido de modificar o mejorar la práctica de la enseñanza, y qué rastro queda de todo ello. En definitiva, ¿por qué las innovaciones que recorren toda nuestra historia educativa, desde fines del siglo XIX, acaban perdiendo vigencia, se convierten en experiencias minoritarias o desaparecen? En otro plano, se ha cuestionado la repercusión de distintos procesos de innovación en los proyectos de reforma educativa o cómo la reforma beneficia o no a la innovación.

Las hipótesis establecidas suponen que ha de darse un contexto político y cultural propicio para la innovación en la enseñanza, pero que no necesariamente esta ha de ir unida a un proceso de reforma educati-

va, aunque si ambas (innovación y reforma) confluyen se consigue amplificar y cualificar la primera. Además, las innovaciones dependen de quienes las promueven y de la difusión de sus propuestas, siendo quienes principalmente las sostienen y desarrollan frente a las continuidades del sistema educativo; de hecho, aunque dicho sistema cambie, como cambia la sociedad en la que se desarrolla y a la que instruye, las permanencias son más consistentes que los cambios, y las innovaciones no siempre continúan porque son menos resistentes y su naturaleza es la del cambio. Aun así, la innovación es lo más profundo de la enseñanza, pues surge desde procesos de revisión, reflexión y creación, pero encuentra límites en la tradicional estructura de la escolarización; de ahí que en la Introducción a la tesis se recurra al mito de Ocnos, si bien algunas de las propuestas acaban integrándose en el sistema y sus reformas, con lo que dicho sistema no siempre es el mismo tras la incidencia de la innovación. Por tanto, otra hipótesis plantea que la innovación es consustancial a la educación e inmanente pero no trasciende ni transforma sustantivamente el plano de referencia escolar o plano de organización.

El sistema de categorías de análisis de la investigación se organiza —en sentido deleuziano— en tres líneas de articulación y segmentariedad, pero también con líneas de fuga, que explican el devenir-innovador: la línea de los factores que propician la innovación (contexto político-educativo y cultural, legislación, corrientes de pensamiento histórico, agentes y agencias productoras de discursos); la línea de las características que presenta la innovación (modelo y proyecto de enseñanza, valor y utilidad del conocimiento histórico y materiales publicados); y la línea de las repercusiones (cambios y continuidades).

Las fuentes primeras de la investigación son las obras de una serie de autores del primer tercio del siglo XX, que constituyen el origen de la enseñanza de la Historia innovada, y se han elegido en función de su carácter de «textos visibles y performativos» (en palabras de Mainer, 2009) y de su nivel de difusión. Se trata de las obras de Rafael Altamira y Crevea, Rafael Ballester y Castell, Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González Linacero, Gloria Giner de los Ríos García y Antonio Jaén Morente. Asimismo, son también fuentes de información los cuestionarios y entrevistas a profesores que participaron en el nuevo impulso innovador del último tercio del siglo XX, las publicaciones en libros, revistas o actas y los materiales didácticos editados. Para ello se han seleccionado los grupos que constituyeron referencias innovadoras importantes, como Germanía 75 e Historia 13-16, y ejemplos destacados, como los materiales de Editorial Adara y del Grupo de Humanística para Formación Profesional. Otro ámbito lo constituyen aquellos proyectos que ganaron la convocatoria de 1990 del Ministerio de Educación para la elaboración de materiales curriculares para el desarrollo de la reforma educativa: Proyectos Cronos, Ínsula Barataria, Aula Sete y Bitácora; y Gea-Clío, como grupo que permanece de todo este segundo periodo innovador.

El esquema del trabajo se dividió en tres partes vinculadas a los objetivos de la investigación: el primero centrado en conocer los procesos de innovación, los contextos en los que surge y los agentes productores de la innovación; el segundo consistente en describir y analizar las formas que adopta la innovación en la enseñanza de la Historia para el periodo de educación secundaria; y un tercero que estudia el desarrollo o involución de los procesos de innovación en relación con la difusión y repercusión, en definitiva los cambios que provoca y la continuidad de códigos y hábitos inalterados. De ello resultaron los capítulos II, «Primeros proyectos e iniciativas de cambio para enseñar Historia», III, «La nueva aventura innovadora o el retorno de la tradición», IV, «Innovación, cambio y continuidad en el currículo oficial» y V, «Entre regresos y retornos».

El proceso de investigación seguido se narra en el capítulo I a modo de diario, es decir, como una descripción de lo que se fue haciendo para abordar el objeto de estudio, la búsqueda de libros de los autores del primer periodo (casi todos encontrados en librerías de lance), los primeros contactos con profesores que formaron parte de grupos de innovación a partir de los años 70, el desarrollo de las entrevistas y las lecturas que se fueron realizando para entender los contextos y las formas que adoptaba la innovación.

La metodología utilizada es cualitativa en tanto en cuanto describe, analiza y explica los procesos innovadores llevados a cabo para proponer una nueva forma de enseñar la Historia en nuestro país. Incorpora esta metodología el estudio de casos, es decir, el conocimiento y la valoración de los autores, de los grupos de innovación y de sus obras.

Contenido y aportaciones de la tesis

El contenido de la tesis recoge el análisis y valoración de tres momentos de la innovación y las reformas: una primera fase, que es el origen del devenir-innovador, iniciada con Rafael Altamira en el contexto político-educativo del primer tercio del siglo XX y hasta la Guerra Civil española (1895-1935), en la que se recogen las propuestas innovadoras en forma de manuales para la enseñanza; una segunda fase, a partir de la Ley General de Educación de 1970, que sin solución de continuidad llega a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), analizada a través de informantes (profesores que formaron parte de grupos de innovación) y de la revisión y comentario de los materiales curriculares publicados y de unidades didácticas experimentadas, fase que supone un retorno de aquello que había comenzado y que soterradamente se mantiene durante lo que Beltrán Llavador (1991) ha denominado la «edad oscura»; y un capítulo dedicado al recorrido por las reformas educativas que discurrieron en paralelo a la innovación, durante todo un siglo.

Además, la tesis se inicia y finaliza con dos capítulos, una introducción dedicada a desentrañar el origen y desarrollo de los periodos innovadores, sus avances y retrocesos, sus rupturas y recomienzos, su constancia y permanencia; y una conclusión que hace balance del devenir innovador en la enseñanza de la Historia tras la implantación definitiva de la LOGSE, el «Debate de las Humanidades» de 1997 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, llegando a los umbrales de la LOMCE (2013), e intentando responder a la siguiente pregunta, ya referida al inicio de esta reseña: ¿por qué las innovaciones que recorren toda nuestra historia educativa, desde fines del siglo XIX, acaban perdiendo vigencia, se convierten en experiencias minoritarias o desaparecen?

Como aportaciones a la investigación didáctica, ante todo habría que destacar que la investigación se ha amparado en un marco conceptual bien delimitado, formado por dos pares dialécticos que han resultado muy potentes: el binomio «innovación/reforma» y el binomio «cambio/continuidad». Se señala, acertadamente, que no se pueden identificar los procesos reforma con los intentos innovadores, antes bien, resultan con frecuencia contradictorios, indicándose cómo, tras el aparente cambio en los procesos innovadores, se esconde con frecuencia una persistente continuidad. Con este instrumental teórico se realiza el análisis de una muestra de iniciativas y proyectos innovadores, que, sin ser completa, es bien representativa de la eclosión que se produce en la innovación de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria en España en

los últimos años del franquismo y en las primeras décadas de la democracia.

Por otra parte, la autora se ha atrevido a buscar la conexión entre proyectos innovadores relativamente recientes y las aportaciones fundantes de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, especialmente la obra de Rafael Altamira. Una tarea complicada, no solo por la interpretación de la significación de la ruptura y la sequía intelectual provocadas por la rebelión militar de Franco y los años de la dictadura —con esa especie de leve continuidad soterrada que muchos estudiosos empiezan a poner de relieve—, sino porque, aun habiendo conexión en los idearios innovadores, no se puede demostrar fácilmente un seguimiento consciente por parte de los grupos y proyectos estudiados de aquel primigenio ideario y de sus propuestas.

Es destacable, también, en esta investigación, la originalidad de su metodología, presentada por la autora —como se ha dicho— a modo de relato de diario de investigación, lo que resulta muy ilustrativo del proceso de trabajo seguido.

Estamos, pues, ante una aportación fructífera que puede y debe tener incidencia no solo en la mejor comprensión del significado y alcance de la innovación en la enseñanza de la Historia, sino en la propia formación de los docentes, pudiéndose entender mejor las posibilidades y las dificultades para cambiar la práctica escolar, objetivo que, en último término, da sentido a nuestra profesión.

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

RESEÑAS

La Historia aprendida y enseñada. Reflexiones polifónicas
CARRILLO-LINARES, A. (coord.)
Editorial Universidad de Sevilla, Sevilla, 2015. 176 páginas.

Se dice que no hay una historia de la humanidad, sino muchas historias de todo tipo de aspectos de la vida humana. Como historiadores, en algún momento de nuestra vida algo, o alguien, sirve como detonante de ese interés por la historia que marcará nuestro rumbo profesional. Pero nuestra percepción de las cosas acostumbra a cambiar con el paso del tiempo, y la historia no es una excepción. No la vemos igual como estudiantes, que como investigadores o docentes. Puede que la historia sea la misma, pero los que hemos cambiado somos nosotros. Como tampoco es el mismo el contexto político, cultural, social o económico de uno cuando aprendía y cuando enseña.

Este libro, que lleva el apropiado subtítulo de «Reflexiones polifónicas», recoge las vivencias personales, como alumnos y después como profesores, de diversos profesionales de las ciencias sociales vinculados, mayoritariamente, al entorno de la Universidad de Sevilla. Una horquilla de generaciones circunscrita en un idéntico marco histórico, desde los años cuarenta hasta la actualidad, en el que la situación académica en el país experimentó cambios sustanciales.

Desde la posguerra hasta la actualidad, los once autores que han tomado parte en esta obra coral realizan una doble comparativa: por un lado, la diferente visión sobre el aprendizaje y la enseñanza que se tiene como alumno y como profesor; por el otro, centrados en el marco histórico referido, las evidentes disparidades entre el sistema educativo de entonces y el de ahora. El relato no se circunscribe al ámbito universitario, ni mucho menos, sino que abarca todo el espectro educativo que sus autores pueden o quieren recordar. Así, Alberto Carrillo-Linares, Pilar León-Castro Alonso, José Luis Escacena Carrasco, Genaro Chic García, M.ª Isabel del Val Valdivieso, Julio Anguita González, Enriqueta Vila Villar, Ricardo García Cárcel, Josep Fontana Lázaro, M.ª Dolores Ramos Palomo y el maestro de algunos de ellos, José Luis Comellas García-Llera, nos cuentan, a medio camino entre un anecdotario personal y el ejercicio de egohistoria, de su idilio personal con la historia aprendida y enseñada en España.

A lo largo de los once capítulos que componen el libro, estos historiadores aportan su punto de vista como docentes e investigadores, desde la óptica del estudio de todos los periodos históricos y abordando temas diversos. La apertura de España hacia el exterior con el fin de la autarquía, que permitió a sus investigadores entrar en contacto con nuevos enfoques, más allá de nuestras fronteras; las virtudes de la aplicación del evolucionismo «a tiempo completo», o la racionalidad, a la enseñanza de la historia; la importancia de la interferencia de otros ambientes y productos culturales; la preocupante y generalizada carencia de conocimiento histórico en ámbitos tan sedientos de él como el de la política; la interesante relación entre la ficción histórica que encandila al gran púbico y las líneas de investigación académicas; la revisión de algunos mitos sobre el intervencionismo franquista en la educación; una mirada escéptica hacia el relativismo y el concepto de memoria histórica; la perenne tentación del historiador a ponerse al servicio del poder; el planteamiento de la historia como un medio para enseñar a pensar, y no como mera transmisión de conocimientos; la dicotomía entre racionalidad e irracionalidad en tiempos de la República y el Franquismo; la influencia en las fuentes de un sesgo derivado del género, la etnia o la clase social; así como los distintos caminos que le pueden llevar a uno por el discurrir de la vida, son algunos de los temas que resuenan en esta polifonía.

Relatos que tienen también puntos en común y que en ocasiones dan la sensación, pretendida o no, de ser una suerte de historias cruzadas. De forma recurrente, los autores hacen referencia a la historia épica y heroica que les fue legada en su época estudiantil, y que se articulaba a través de grandes batallas, gestas y personajes; desde Don Pelayo a Felipe II. Una situación que, algunas décadas más tarde, muta en una nueva historia en la que comienzan a cobrar protagonismo otros agentes sociales, invisibles hasta entonces. La historia ya no es la de los héroes. Es también la de

la vida cotidiana, la de las mentalidades, la de la mujer.

La lectura transmite la cálida sensación del que se sienta a escuchar las historias de un familiar o mentor. Como estudiante, he conocido a compañeros que aborrecen ese deje que muchos profesores tienen, de ilustrar con su experiencia personal un tema que a veces viene a colación un poco, y otras nada en absoluto; y también a otros que lo aprecian y disfrutan de él. Yo siempre me he sentido cercano al segundo grupo, pues, al fin y al cabo, qué clase de historiadores seríamos si no gustáramos de escuchar historias. Especialmente interesante me ha parecido el análisis de los distintos textos de referencia utilizados durante la enseñanza republicana y franquista, y las implicaciones que ello tuvo para sus autores, llevado a cabo por Josep Fontana de la Universitat Pompeu Fabra. Las referencias, de hecho, a obras bibliográficas son una constante en todo el libro.

Echo en falta, quizá, un mayor enfoque didáctico. No es esta una obra de didáctica, sino sobre didáctica. Una oda a la relación entre maestro y discípulo, obligada a encadenarse de forma permanente. Presenta una lectura ágil, con muchos capítulos de poca extensión, donde además de confluir historias personales lo hacen también personalidades, estilos, enfoques y ritmos diferentes.

Creo que se trata de un volumen interesante por las diferentes aproximaciones que permite. Acertado tanto para historiadores y estudiantes de Historia que deseen poner su foco en la evolución historiográfica del país, como para aquellos que deseen disfrutar de los distintos recuerdos vivenciales que, en boca de sus protagonistas, nos conducen a través de la historia aprendida y enseñada.

Dani Hurtado Torres

La Historia en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos.
MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (dir.)
Nau Llibres, Valencia, 2014, 343 páginas.

Al finalizar la lectura del libro dirigido por el profesor Nicolás Martínez Valcárcel publicado en Nau Llibres, en el que colaboran veintisiete profesionales de cinco ámbitos del conocimiento de diez universidades (Murcia, Valencia, Sevilla, Alicante, Salamanca, Barcelona, Coruña, Dayton, Évora y la UNAM de México), uno recibe un legado de conocimiento de gran valor para tenerlo en cuenta a la hora de reflexionar sobre qué Historia de España se puede estar enseñando hoy en las aulas de bachillerato. Este libro, fruto de un largo camino investigador que comenzó en los años 1970 y 1980, es una de las publicaciones surgidas al amparo del Proyecto I+D+i *La formación de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de competencias ciudadanas. Estudio de resultados al concluir el Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad*, subvencionado por el MEC en su convocatoria del Plan Nacional de I+D+i (EDU2010-16286), en el que Martínez Valcárcel ha sido el investigador principal.

Desde nuestra posición como docente de secundaria que enseña a enseñar Ciencias Sociales en la universidad, esta obra nos muestra una parte considerable de la evidencia procedente del recuerdo proporcionado por el alumnado. Este trabajo se convierte en una ventana abierta para mirar con nuevos ojos el proceso de enseñanza y aprendizaje de un conocimiento escolar que ha sido catalogado ampliamente por el imaginario colectivo como insuficiente, tanto para ser aplicado a la vida de la ciudadanía en un marco democrático como para analizar críticamente la realidad social en la que se ha encontrado, debido, entre otras razones, al peso ejercido por una representación social de la Historia que se ha ido configurando en nuestro país sobre una pretendida neutralidad.

Una lectura atenta de su contenido, organizado en seis bloques y desarrollado en doce capítulos, supone una oportunidad para repensar la práctica docente en el aula. Los distintos capítulos nos incitan constantemente a ponernos en el lugar del alumnado que aprende Historia de España. Pero también nos invitan a efectuar una tarea imprescindible como profesionales de la enseñanza: recordar cómo fueron nuestros aprendizajes escolares y, por ende, los de la ciudadanía en el contexto del aula, rompiendo con esa imagen de caja negra, oscura, en la que no se sabe muy bien qué ocurría en ella. De ahí el reto de este libro: conocer y cómo interpretar qué sucede en los «escenarios particulares de cada clase».

La obtención de datos relacionados con ese desafío y la preservación de estos en el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME) nos parece un hecho relevante en el campo de la investigación educativa de nuestro país. Concretamente, la muestra principal de la que se nutre este trabajo entre los años 2009-2011 (hemos de mencionar que en la página 312 del libro, esta muestra está ubicada sin embargo entre 2011-2012), quinta de las coordinadas desde el 2001 por este investigador (véase la Tabla 1 en la página 36), está configurada por 177 alumnos de 5 provincias (Alicante, Almería, Murcia, Sevilla y Tarragona) que finalizaron bachillerato, justo cuando habían superado la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) e iniciaban el primer año de una carrera en las distintas ramas universitarias. Un alumnado al que se le preguntaba mediante la entrevista como técnica de recogida de información, entre otros aspectos, sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia de España, su contexto de aula y de centro, las relaciones entre alumnado y profesorado, la metodología del profesorado, el conocimiento del tiempo histórico y la reflexión sobre temas de actualidad. Se trata de un análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a un alumnado de primer año de universidad que había superado la Prueba de Acceso, con la finalidad de comprobar aprendizajes alcanzados, contenidos recordados y la relación de estos con la formación ciudadana.

Consideramos que una gran fortaleza de esta obra está en recurrir a la voz del alumnado como fuente de conocimiento para saber, para analizar qué tipo de aprendizaje se consigue con una materia escolar impregnada de una gran complejidad para ser enseñada en un espacio formal dentro de un marco temporal reducido y tan crítico como es el de segundo de bachillerato. Como se dice en el prólogo, sabiendo que cada año más de 220.000 jóvenes terminan sus estudios de bachillerato e inician los universitarios, al concluir la lectura de este libro nos surgen dos preguntas: ¿qué Historia de España ha estado aprendiendo la ciudadanía de este país en el último curso de la etapa de bachillerato desde los ochenta y los noventa, teniendo presente el escenario marcado por las sucesivas reformas educativas? ¿Qué Historia de España hemos estado enseñando en bachillerato y en qué se ha fundamentado esa práctica? Cuestiones que, haciendo memoria, se suscitaron en un contexto determinado de finales del siglo XX a raíz del debate iniciado en el año 1997 sobre las humanidades y del controvertido informe sobre la Historia de la Real Academia Española del año 2000.

Son preguntas que han hecho posible la consolidación de una línea de investigación por parte del profesor Martínez Val-

cárcel en los últimos veinte años, abierta a la pluralidad reflexiva y que, originándose en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se ha ido extendiendo por otros territorios, involucrando a su vez, tal y como se puede comprobar en esta obra, a diferentes grupos de investigación y profesionales vinculados a la Didáctica de las Ciencias Sociales de distintas universidades, especialmente en el arco mediterráneo de nuestro país. Su contribución a la mejora de la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia de España en segundo de bachillerato ha sido la finalidad de esta línea de investigación. Su consolidación ha estado avalada por una serie de proyectos de investigación y producciones académicas que arrancan desde los años noventa y que se han ido plasmando en diferentes publicaciones y trabajos de investigación, añadiéndole en este libro un plus de calidad al incorporar las contribuciones de diferentes perspectivas investigadoras en el campo educativo como son, entre otras, la neurociencia, las emociones y la voz del alumnado. En este sentido, el título de este libro es una continuación de otro trabajo titulado *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013): Bases para la memoria educativa*.

Depositar y ofrecer un legado tan peculiar como es el conocimiento adquirido a lo largo de todos estos años a disposición de la investigación educativa y de la ciudadanía, es un logro que merece ser tenido en consideración por la comunidad científica y docente y por el conjunto de la sociedad para llevar a cabo mejoras en el campo escolar, especialmente en el área de la Didáctica específica centrada en la enseñanza y aprendizaje de la Historia de España en la etapa educativa de bachillerato.

La pregunta que representa el punto de arranque de esta línea de investigación está en saber si, como se dice en la página 32 del libro, «las finalidades y concepciones que tradicionalmente han caracterizado a la Historia escolar han cambiado o si esta sigue condicionada por viejos usos, representaciones y enfoques más propios del siglo XIX que del XXI».

Dicho esto, el protagonismo adquirido por la voz del alumnado nos parece acertado, ya que esta, silenciada durante bastante tiempo, se ha convertido en una fuente de información y de conocimiento valiosa para llevar a cabo cambios y mejoras en la realidad escolar. Encarna una seña de identidad de esta línea de investigación. En este sentido, el director del libro llega a plantearnos una pregunta provocadora para repensar dónde reside la autoridad del conocimiento. Martínez Valcárcel *et al.* (p. 112) se cuestionan lo siguiente: «Pero ¿son realmente considerados los alumnos como testigos expertos capaces de proporcionar testimonios que enriquezcan nuestro conocimiento de la enseñanza?». Su respuesta se ampara en la descripción que Smyth y McInerney han realizado sobre el alumnado como testigos silenciosos. Según Martínez Valcárcel *et al.* (p. 112): «los alumnos son los testigos más relevantes de lo que ocurre en las aulas y los centros escolares y, con todo, son marginados y excluidos, por cuanto sus testimonios apenas llegan a ser oídos y resultan desatendidos o incluso ignorados. Esto es particularmente importante teniendo en cuenta que aquello de lo que también llegan a ser testigos son disfunciones e injusticias de las que igualmente tienen experiencia directa».

Por tanto, a tenor de este esfuerzo por reconocer la contribución del alumnado como testigo experto en la investigación educativa, podemos decir que esta vía abre «nuevas miradas hacia la comprensión más auténtica y completa de la vida en las aulas» (p. 113). Se recalca así el protagonismo que las percepciones de los estudiantes están adquiriendo en la investigación y en las posibles consecuencias que pudieran tener en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las instituciones educativas. Esta orientación enlaza con el campo de investigación centrado en la voz del alumnado (*student' voice*) teniendo como referentes teóricos los trabajos de Fielding, Rudduck y Flutter, y Teresa Susinos en España.

Observando este marco, la profesionalidad de cualquier docente se asienta en un proceso prolongado que transcurre irremediablemente, entre otros rasgos, por la investigación y el análisis de sus prácticas. Uno de los obstáculos de fondo que advertimos en este libro ha consistido en resolver cómo acceder a un conocimiento real en el aula de la práctica docente y del aprendizaje del alumnado para mejorar la profesionalidad del o la docente de Historia de España. No olvidemos que una de las causas de esta desprofesionalización ha estribado en la no habituación en tareas como las apuntadas arriba. Si nos atenemos a esta imprescindible acción investigadora, el libro del profesor Martínez Valcárcel se centra en la línea que desarrolla el análisis de las personas (alumnado y profesorado) que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en el aula.

En cuanto a su estructura, esta se organiza en seis bloques que se desarrollan en doce capítulos: I. La Memoria y los grupos en la enseñanza de Historia de España, II. La construcción del marco investigador, III. Contexto y motivación: dos referentes para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, IV. La representación de la acción: profesores y enseñanza, V. La relevancia del contenido de Historia de España y su evaluación, VI. Imaginando el futuro desde las evidencias del presente y el tejido del pasado: tres años de proyecto.

En el primer bloque, «La Memoria y los grupos en la enseñanza de Historia de España», se describe el «armazón conceptual de la investigación», que se sustenta en la memoria y su relación con la Historia, reconociendo también en él las aportaciones de grupos de docentes para innovar y superar una enseñanza de la Historia escolar amparada en el enfoque tradicional. En el primer capítulo, merece una atención especial el comentario de José Luis Díaz (p. 24), cuando, amparándose en el neurocientífico de la memoria Endel Tulvig, argumenta que es posible que: «el aprendizaje del pasado histórico relacione la memoria semántica con la memoria episódica, ya que la información tiene componentes no sólo de hechos que memorizar, sino vínculos emocionales y culturales relevantes para la persona, pues la historia involucra muchas veces un procesamiento en forma narrativa, imaginativa y emocional que se vincula a la sociedad y territorio que nos incumbe. Sería factible en este caso aprovechar el entusiasmo por conocer hechos de la vida personal para aprender hechos integrados en la memoria colectiva».

Por esa razón, como se dice en el capítulo dos (pp. 29-30), se justifica la necesidad de entrar y conocer una clase de Historia de España definida como «un microcosmos en el que convergen sentimientos, emociones, informaciones, razonamientos, opiniones y expectativas de las personas que cumplen los roles sociales de alumnos y profesores», para saber cómo se construye el conocimiento sobre el pasado y qué repercusión tiene en la ciudadanía en la interpretación del presente. Y todo esto porque la hipótesis de partida de este libro se centra en advertir «que los recuerdos de los alumnos sobre la Historia escolar difieren de los objetivos programados en el currículo oficial y en lo que se ha venido a denominar "los sueños" de determinados grupos de investigación e innovación» (p. 37).

Acercarse, pues, al conocimiento del currículo real mediante el recuerdo del alum-

nado, es decir, el trabajado diariamente en las aulas, es la finalidad de esta aportación, aun a sabiendas de que existen diversas presiones limitadoras ejercidas tanto desde el currículo oficial y sus «agentes de implementación» (p. 38) como desde los sistemas de control y las rutinas escolares. En este capítulo coincidimos con sus autores, Souto, Martínez Valcárcel y Parra (p. 48), cuando señalan la dificultad que tendremos para desligarnos de una tradición y de un tipo de memoria escolar de la Historia alejada del compromiso público y ciudadano «si no convertimos las clases de Historia en espacios públicos donde el propio conocimiento histórico sea realmente deconstruido y sometido a discusión».

Sin embargo, existen pruebas evidentes de numerosos trabajos realizados por el profesorado para mejorar sus prácticas y favorecer así una didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia acorde a los nuevos contextos socioeconómicos y políticos de nuestro país. Esfuerzos innovadores que, como se comenta en el capítulo 3, se marcaron con los postulados de la Institución Libre de Enseñanza y que se truncaron con la Guerra Civil. En este capítulo 3, Merchán y Duarte (p. 55) sostienen «que habría que esperar a que, en el último tercio del siglo XX, brotasen de nuevo discursos y prácticas renovadoras de la enseñanza de la Historia», no sin descuidar el lento desarrollo innovador de los años cincuenta procedente de los principios de la Escuela Nueva. Pero fue en el tardofranquismo y en la década de los ochenta cuando el movimiento renovador alcanzó, según Merchán y Duarte (p. 56), «un auge significativo», siendo la LOGSE en los noventa la que condensaría este movimiento. Todo esto sin olvidar, además de las primeras preocupaciones expuestas por Rafael Altamira a finales del siglo XIX como punto de referencia obligado en la renovación de la enseñanza de la Historia en España, a Mangrané, Nieves Blanco, Ramón Galindo, Pilar Maestro, Guimerá, López Facal, Cuesta, Merchán, o grupos innovadores como los de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Adara, Germanía 75, Historia 13-16, Grupo de Humanística y Grupo Cronos; nombres y grupos mencionados en este libro de Martínez Valcárcel dentro del capítulo 3 que han venido a demostrar así la presencia de esa voluntad investigadora e innovadora de la que ya hacíamos alusión mas arriba.

Desde nuestro punto de vista, y como hitos en el campo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, nos parece interesante resaltar la descripción que se hace en este capítulo (pp. 57-58) de ocho apartados sobre los principios y líneas de innovación que atravesaron esa «efervescencia innovadora que se produjo entre los 70 y 90 del pasado siglo». Pero hemos de resaltar que en paralelo, y de forma paradójica, cuando se puso en marcha el proceso experimental de la Reforma con la LOGSE en los noventa, estimulándose la producción de los grupos innovadores (Grupo Cronos, Grupo Aula Sete, Grupo Ínsula Barataria, Gea-Clío) con el nuevo currículo, se inició «un proceso de reflujo del movimiento innovador» hasta tal punto que el panorama encontrado en los comienzos del siglo XXI en las clases de Historia, según Merchán y Duarte (p. 56), no dista mucho del denunciado en su momento por Rafael Altamira a finales del siglo XIX.

El segundo bloque, titulado «La construcción del marco investigador», lo componen dos capítulos donde se incluyen el diseño de investigación y la fundamentación para reconocer la voz del alumnado como testimonio vivo y valioso en el aula de Historia de España. La enseñanza-aprendizaje de Historia de España de bachillerato es el objeto de estudio de una de las líneas de investigación de Martínez Valcárcel que, por su carácter longitudinal, tiene una vida de más de quince años, siendo sus referentes principales de atención: el aula, el recuerdo del alumnado y su recuperación de la memoria, los procesos, los resultados, los recursos y las vivencias experimentadas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia de España, y la difusión de los resultados alcanzados junto con la preservación de la memoria educativa. En su investigación se han utilizado técnicas pertenecientes a métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, aunque la metodología que se ha seguido se ha orientado «por la reconstrucción sociocrítica de la comunicación escolar en sus ámbitos de regulación: las aulas» (p. 78). Por otra parte, como ya se apuntaba, la muestra principal (una vez salvado el baile de fechas que hemos detectado) de la que se nutre este trabajo, entre los años 2011-2012 está configurada por 177 alumnos de 5 provincias que finalizaron bachillerato y que, seis meses después de superar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), iniciaron el primer año de una carrera en las distintas ramas universitarias de nuestro país. La selección de los participantes se hizo por cúmulos teniendo en cuenta las provincias y las titulaciones universitarias.

La técnica de recogida de información que se utilizó fue la entrevista. Destacamos en la elaboración de la entrevista el hecho de trabajar con la memoria episódica y la memoria semántica del alumnado, nombradas por José Luis Díaz en el primer capítulo del libro. En esa línea, Martínez Valcárcel *et al.* (p. 87) manifiestan como aspecto destacado que la entrevista se llevó a cabo situando al alumnado en el contexto donde ocurrieron los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la entrevista se indagaba sobre el o la docente, identificando en él o ella características personales y profesionales, para continuar con los procesos de enseñanza que se fomentaban en el aula, describiéndose cómo era una clase habitual (recursos, forma de trabajo con los contenidos, el papel que jugaba la actualidad en esas clases), continuando en ese momento de la entrevista con la evocación de contenidos de Historia de España; también se planteaban cuestiones vinculadas al significado del tiempo histórico y la valoración de algunos temas relevantes de la Historia de España, para finalizar con una evaluación de los aprendizajes alcanzados, demandando a su vez al alumnado entrevistado propuestas sobre procesos de mejora y sobre la finalidad de la Historia, su utilidad y su incidencia en la formación ciudadana.

Por tanto, estimamos acertada la elaboración de la entrevista semiestructurada, puesto que una gran fortaleza de este libro ha estado en recurrir a la memoria y a la voz del alumnado como fuente de conocimiento para saber, para analizar qué tipo de aprendizaje se conseguía en el aula de Historia de España de segundo de bachillerato. En este sentido, creemos que el espacio concedido al profesorado en la investigación tendría que haber estado más equilibrado.

En el tercer bloque, «Contexto y motivación: dos referentes para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje», se analizan dos dimensiones que nos acercan a la práctica y que pueden contribuir a la calidad educativa. Por una parte, cómo ve el alumnado su centro, su aula y, por otra, vinculada al proceso de socialización en el instituto, cómo repercuten las relaciones vivenciales entre los discentes dentro del espacio formal educativo. Como sostienen Martín y Ramos (p. 131), autores del capítulo 6, el aula no es un contenedor indefinido y neutro, «sino que se revela como una representación de un programa educativo, de una ideología, de un discurso teórico y de unas prácticas de enseñanza específicas». El espacio que ocupa el aula forma parte del imaginario del alumnado a la hora de construir cómo se produce el proceso de aprendizaje de la Historia. Su análisis y su cono-

cimiento pueden incidir de forma negativa o positiva en el aprendizaje del alumnado condicionando la docencia, los procesos de sociabilidad y la convivencia dentro del aula. Teniendo en cuenta las respuestas dadas por el alumnado entrevistado, los autores de este capítulo 6 llegan a la conclusión de que sería conveniente que se brindasen al alumnado «lugares de encuentro de enseñanza más móviles, participativos, variados y sugerentes» (p. 154), aprovechando, entre otros, los medios y posibilidades que hoy nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información en un mundo globalizado.

En cuanto a la otra dimensión tratada en este capítulo, es decir, la convivencia diaria con los iguales, con el profesorado, con los contenidos del currículo y los sentimientos que afloran en el alumnado en este marco relacional, estamos de acuerdo en el significado que le debemos conceder a la convivencia en el aula para propiciar aprendizajes más consistentes. Aunque en las respuestas dadas por el alumnado, como se expresa en este libro, no se aprecia una falta o ausencia de una normal convivencia entre adolescentes en el último curso de bachillerato, estos autores defienden que se deben favorecer unos valores más solidarios y cooperativos frente a los valores competitivos o individualistas «que no tengan en consideración el trabajo en equipo, los amigos, las relaciones sociales» (p. 154). Como docentes, nos parece imprescindible cuidar estas parcelas del proceso de enseñanza que pueden parecer periféricas o marginales. Coincidimos en esa necesidad apuntada en las conclusiones por parte Martín y Ramos (p. 154) cuando insisten en que «la dinámica educativa debe siempre contemplar una mentalidad abierta para facilitar interrelaciones más favorecedoras entre profesorado y alumnado en los lugares específicos de encuentro educativo: los institutos».

Dentro del tercer bloque, el capítulo 7 tiene como finalidad reflexionar sobre qué factores pueden motivar o desmotivar el aprendizaje de la Historia de segundo de bachillerato desde el punto de vista de los y las estudiantes. Sabiendo que pueden ser variados y diferentes, entre los que se pueden destacar el clima de clase, el clima escolar, el clima docente y el clima del hogar, sobresale un factor fundamental: el o la docente como creador de ambientes de aprendizaje para favorecer la motivación del alumnado. Los autores de este capítulo, Bolarín, Méndez y Porto (p. 159), resaltan la importancia de crear en el aula un ambiente de aprendizaje óptimo, en el que el o la docente se convierta en mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esa razón, en este capítulo 7 se desgranan las deficiencias más destacadas de la enseñanza tradicional que pueden afectar a la falta de motivación hacia el aprendizaje teniendo en cuenta el currículo, destacando la fragmentación, la descontextualización y la prioridad de la cantidad sobre la calidad, o teniendo en cuenta la metodología seguida por el docente y los recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea que pudiera impulsar una experiencia de aprendizaje más motivadora en el alumnado están, entre otras, la diversidad metodológica, el desarrollo del rol activo y de la autonomía en el alumnado, tareas que le permitan aprender a pensar, aprender a aprender, a extrapolar el conocimiento a distintas situaciones, a buscar propuestas innovadoras. Y, por supuesto, revisando cómo se evalúan los aprendizajes del estudiantado, puesto que esta parte del proceso enseñanza-aprendizaje juega un papel destacado como elemento motivador.

Como se explica en la página 164 del libro, de las valoraciones ofrecidas por los entrevistados, las dimensiones que se mencionan a la hora de favorecer una mayor motivación hacia el estudio de la Historia son, por orden de mayor a menor importancia: primero Profesorado, seguido de la Historia como disciplina, la Metodología, los Contenidos y la Evaluación. Como consecuencia, los autores de este capítulo afirman que «el papel del profesorado es un elemento motivador/desmotivador desde la perspectiva de los y las estudiantes».

En cuanto al bloque cuarto, «La representación de la acción: profesores y enseñanza», en conexión con el último capítulo del bloque anterior, subrayamos la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y la figura del profesorado desde las concepciones que los estudiantes tienen de estos aspectos. En ese sentido, en el capítulo 8, Vera, Moreno y Torres identifican, analizan e interpretan las percepciones que el alumnado declara sobre las características de sus profesores de Historia y de sus estilos docentes. En este se identifican, analizan e interpretan las representaciones sociales que el alumnado declara acerca de cómo era la personalidad del profesorado, cómo dirigía la clase de Historia de España, describiéndose así las características de estos y sus estilos docentes. Los autores señalan que la percepción y el recuerdo mayoritario que tienen los antiguos estudiantes sobre su profesora era el de una persona más bien madura, no muy joven, que presentaba un carácter positivo «basado en su simpatía, cercanía, tolerancia y respeto por sus alumnos». Además, en relación con la pregunta de si consideraban que el profesorado era o no un buen docente y si mostraba interés por la enseñanza de la Historia, los resultados que se muestran son llamativos. El 86% de los estudiantes preguntados respondían afirmativamente a las dos preguntas, considerando que sus profesores de Historia de segundo de bachillerato eran buenos docentes y que sí estaban involucrados en la enseñanza de la asignatura, demostrándose una alta valoración por parte del alumnado hacia el profesorado de Historia. Es ilustrativo también que el 63% de los estudiantes contestaron que sí les gustaba la clase de Historia, mientras que solo el 27% respondían que no les gustaba. Desde nuestra posición, resaltamos unos datos puesto que nos parecen muy elocuentes, ya que, como sostienen Vera, Moreno y Torres (p. 198), «los docentes que se preocupan solo por hacer que sus alumnos aprueben son el 35% del total de respuestas, mientras que los profesores que enseñan a obtener unos valores ciudadanos a través de la Historia representan un 62% del global de contestaciones obtenidas». A tenor de las cifras manejadas, la reconstrucción mayoritaria que describe el alumnado se caracteriza por ser «un profesorado maduro, bastante motivado por el conocimiento de la historia y su enseñanza pero algo obsoleto, que está condicionado por el número de alumnos por aula o falto de conocimiento de otras metodologías o estrategias alternativas» que motiven al alumnado y que propicien una contextualización de la Historia para alcanzar una formación ciudadana amparada en un pensamiento histórico más complejo y crítico.

En el capítulo 9, elaborado por Saiz y Muñoz, se ofrece una aproximación a la visión que el profesorado de segundo de bachillerato de Historia de España posee sobre su alumnado y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa materia utilizando para ello el marco teórico de las representaciones sociales de Castorina *et al*. Creemos que este capítulo presenta una cierta debilidad en cuanto al espacio que ocupa la visión del profesorado, si se compara con el protagonismo concedido a los recuerdos del alumnado. Aun reconociendo que se ha tenido en cuenta la trayectoria biográfica del profesorado, sin embargo, la muestra tanto de las tres entrevistas semiestrucuturadas como del grupo de discusión nos ha parecido modesta. A pesar de esa insuficiencia, en el capítulo 9 apreciamos unas aportaciones interesantes en

cuanto al conocimiento procedente del estudio, transcripción y lectura detallada de la información recogida en las entrevistas y en el grupo de discusión de docentes. En este sentido, desde la visión del profesorado, a nuestro juicio, merecen ser resaltadas tres categorías: *a*) la enseñanza y el aprendizaje de la historia en tiempos de crisis; *b*) la devaluación de los estudios en Educación Secundaria, y *c*) cómo se relacionan y autoperciben el alumnado y el profesorado. En resumidas cuentas, podemos detectar en la muestra analizada una señal de alarma que entronca con un desinterés general entre el alumnado por esta materia escolar. Nos referimos especialmente a la opinión del profesorado de segundo de bachillerato cuando reflexiona críticamente sobre el papel condicionante que presentan las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), ya que son consideradas como «un freno para la innovación», centralizando el temario en un examen, no dando margen a la improvisación y desembocando en una enseñanza tradicional. Como bien se recoge en la página 224: «La finalidad de la Historia para los alumnos en 2.º de Bachillerato, tal y como testimonian los docentes, es muchas veces únicamente aprobar. Esta actitud frente a la asignatura no sería nueva, sino que habría venido siendo promovida por el sistema educativo desde 1.º de la ESO, para llegar a su paroxismo en el momento final de su trayectoria académica». Estamos de acuerdo con los autores de este capítulo en la urgente necesidad de abrir el campo de la investigación aprovechando el análisis de la otra gran fuente primaria, la del pensamiento del profesorado, ampliando su muestra y diversificando para ello los instrumentos de recogida de información.

En el quinto bloque, «La relevancia del contenido de Historia de España y su evaluación», nos encontramos con tres capítulos. En el número 10, Pagès, Martínez Valcárcel y Cachari abordan el significado del concepto de tiempo histórico abriéndolo al campo de las emociones sociales de Damasio, teniendo presente la aportación de la neurociencia con el fin de conocer qué aprendizajes consigue el alumnado de segundo de bachillerato en Historia de España. En este capítulo se vuelve a reiterar que la formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y de la continuidad son aspectos básicos que la ciudadanía ha de poseer y que, de forma más o menos evidente, estas capacidades aparecen recogidas en las propuestas curriculares de la asignatura de Historia. Sin embargo, como se dice en este capítulo (p. 230): parece que este sentido del tiempo no se alcanza ni al finalizar la escolaridad obligatoria ni al finalizar el Bachillerato (Pagès, 1999). Una de las razones que explica este fracaso del desarrollo de la temporalidad histórica en el alumnado se relaciona con la concepción de la historia que se enseña». Los autores de este capítulo sostienen que esa concepción del tiempo entendida como una línea continua que se divide en etapas y periodos, sistemas políticos y reinados, es decir, que se fundamenta en el peso de la Historia político-institucional, «es deudora de una historia positivista y eurocéntrica», una concepción contraria a la que pretende «la formación de la temporalidad y de la conciencia histórica para educar personas libres y con capacidad para ubicarse en su presente y decidir su futuro». Queda así constatada la huella dejada en la mayoría de las aulas por la naturaleza positivista del saber histórico escolar y el desarrollo de aprendizajes centrados más bien en el reconocimiento y en la memorización que en el análisis reflexivo y la valoración profunda de los hechos históricos.

En el capítulo 11, Navarro y De Alba centran su atención en la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia de España. Estos autores se preguntan si esa Historia de España que se aprende en las aulas y que se propone en los desarrollos curriculares oficiales forma a una ciudadanía capaz de enfrentarse a los problemas de su realidad. Desde ese enfoque, y si se comprueba el contenido conceptual que el alumnado maneja, «los resultados [...] demuestran que, pese a que el alumnado ha superado los controles internos —realizados por los docentes— y los externos —llevados a cabo por la universidad a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad—, los estudiantes no recuerdan o manifiestan poseer un bajo nivel de aprendizaje de contenidos históricos». En ese sentido, nos ha llamado la atención la dificultad manifestada de forma mayoritaria por el alumnado para establecer las causas de la Guerra Civil, uno de los temas más repetidos en las PAU en todas las comunidades autónomas. Esto nos indica que las relaciones que se deberían establecer entre lo que se estudia en el aula y la vida cotidiana no quedan reflejadas en las respuestas dadas por el alumnado. Nos parece primordial, y en eso coincidimos con los autores de este capítulo, que se planteara un modelo curricular fundamentado en los problemas reales y cotidianos, es decir, una Historia organizada en conceptos clave y en problemas relevantes del presente para que se trataran desde una perspectiva más cercana al alumnado, con la finalidad de alcanzar mayores niveles de complejidad en la construcción de su pensamiento histórico. En ese sentido, entre las razones de esta carencia se menciona el hecho de que la separación por periodos históricos cronológicos de las distintas etapas de la Historia de España «no permite que el alumnado establezca relaciones entre lo que estudia en el aula y lo que vive en la calle», impidiendo una vinculación entre pasado, presente y futuro. Nos ha parecido adecuado el planteamiento de estos autores cuando al final del capítulo, basándose en Pagès, nos invitan a construir una relación directa y más consistente entre pensamiento histórico, práctica de la ciudadanía y fortalecimiento de la Democracia.

En el capítulo 12, Souto, Fita y Fuster muestran cómo se controla el aprendizaje de la enseñanza de la Historia en segundo de bachillerato. Para conseguirlo nos exponen los resultados de la investigación en la que se relacionan los recuerdos escolares del alumnado de la clase de Historia de España con la memoria que poseían de los exámenes y pruebas de acceso a la universidad. Nos parece significativo el comentario que hacen al inicio de este capítulo para entrever las consecuencias negativas de los controles que se ejercen sobre los aprendizajes de la Historia: «Sospechamos que los diferentes sentimientos que aparecen en el momento del examen (en especial el temor al fracaso) inciden en la concepción de la materia, sobre todo si esta se ve reforzada por la autoridad de una prueba externa [...]». Por tanto, la conjetura de la que parten es que la presión que provoca el éxito o fracaso en las PAU ha condicionado tanto la memoria explícita como la implícita del alumnado en relación con el conocimiento de la Historia adquirido en el aula y la práctica de su enseñanza por parte del o la docente. Según estos autores (p. 300): «a la vista de los resultados obtenidos estamos en condiciones de afirmar que la prueba provoca un aprendizaje basado en la reproducción del pasado, muy ceñido a los cánones academicistas y poco vinculado a la emisión de juicios y a la conciencia del tiempo histórico que se traslada al interior del aula». Nos parece apropiada la propuesta que se hace al final de este capítulo por parte de estos autores, al mencionar la cita de García, Jiménez y Moreno (2011) en el sentido de que «los estudiantes preuniversitarios necesitan una historia no únicamente para obtener éxito en las PAU, sino para que les sea útil en la interpretación del presente que viven y sean capaces de dar alternativas al futuro que les espera».

El título del último bloque y capítulo del libro «Imaginando el futuro desde las evidencias del presente y el tejido del pasado: tres años de proyecto», se caracteriza por la revisión del pasado y la proyección futura. En él se vuelve a describir lo que hoy sabemos sobre la construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en bachillerato a partir de los resultados obtenidos en la investigación cuyos referentes han sido: el aula, el recuerdo del alumnado y su recuperación de la memoria, los objetos y las evidencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España, y la difusión de los resultados alcanzados y su preservación en la memoria educativa. Este capítulo parte de los resultados de la quinta base de datos (véase la Tabla 1 en la página 36 del libro), ampliada con informaciones procedentes de la sexta y séptima (véase la nota al pie n.º 13 de la página 312, donde se describen las siete bases de datos) además de otras aportadas desde Sevilla. Como se expone al principio, este capítulo recoge a modo de síntesis lo expuesto en el conjunto del libro. Para conseguirlo, este se ha organizado en cuatro núcleos.

Un núcleo *a*) La construcción del marco investigador, donde se destacan la importancia del diseño siguiendo una línea de investigación no experimental descriptiva e histórica, la memoria y el recuerdo del alumnado y, sobre todo, la evaluación y el control de los aprendizajes de Historia de España como condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y como referentes claros para comprender lo que ocurre en las aulas. Un núcleo *b*) La enseñanza de la Historia de España y sus protagonistas: profesores y alumnos. En este núcleo seleccionamos un fragmento que puede sintetizar la situación de los esfuerzos innovadores desarrollados por parte del profesorado a la hora de enseñar la Historia escolar. En la página 317, Martínez Valcárcel, Souto y Sota afirman: «Ciertamente sería equivocado decir que las clases de historia se desarrollan hoy tal y como críticamente describía Altamira, pero sí puede concluirse que todo el caudal de palabras, proyectos e iniciativas no ha producido desde entonces los cambios que con tanta ilusión y esfuerzo se fueron proyectando». Sin embargo, como se ha podido comprobar en el capítulo 7, las dimensiones que, según el alumnado, podrían contribuir a que la experiencia de estudiar la Historia escolar fuese más o menos interesante y motivadora, parten, en primer lugar y a gran distancia del resto, del papel desarrollado por el profesorado como constructor de ambientes dinámicos de aprendizaje. Aquí se encuentra una de las claves de la mejora: un profesorado, con un estilo personal caracterizado por la cercanía hacia el alumnado, capaz de planificar, organizar y proponer tareas alejadas de unas metodologías tradicionales (explicación por parte del profesorado, lectura del texto o de apuntes, el dictado o copiado del libro o apuntes) y próximas a desplegar actividades cooperativas marcadas por la reflexión, el debate y la acción crítica en un ambiente de confianza e interacción entre profesorado y alumnado.

En cuanto al núcleo *c*) La relevancia de conocer lo que se ha adquirido: el tiempo histórico y las finalidades, se describen los contenidos alcanzados por el alumnado teniendo en cuenta tres niveles: las etapas y eventos recordados, la conciencia histórica y las emociones sociales. De esta manera, como referentes de la formación en Historia de España, sobresalen la construcción y la crisis del Estado Liberal en el siglo XIX, y la Dictadura y la España actual en el siglo XX. En esa línea, como personajes históricos que poseen un peso notable en el recuerdo del alumnado mencionamos a Franco, Primo de Rivera, Reyes Católicos, Isabel II y Fernando VII, asunto este que merecería una reflexión profunda. Por otra parte, es llamativa la apreciación que hacen los autores cuando afirman que la Historia de España «no es indiferente a las personas (69%), no están de acuerdo en que les cause vergüenza su pasado (73%) y, desde luego, no sienten ninguna culpabilidad por lo que ocurrió (94%)». Creemos que estos porcentajes merecerían un análisis más detallado teniendo en cuenta cómo y para qué se ha aprendido la Historia de España en el aula. Además, nos llama la atención que, según los resultados de las entrevistas, exista una falta de empatía por parte de los discentes con valores, tradiciones, creencias y modos de comportamiento de la sociedad española. Como comentan Martínez Valcárcel, Souto y Sota en la página 332: «Sin duda hay una ruptura presente-pasado-presente que influye en la concepción de la materia». Por todo lo dicho, estos autores concluyen este núcleo exponiendo que «son pocos los cambios que se han producido en los últimos años, ya que, a pesar de lo indicado en los currículos, menos de una quinta parte de las personas entrevistadas han reivindicado el papel cívico de la enseñanza de la historia o su utilidad para leer con ojos críticos la realidad presente». Esta conclusión nos da paso al último núcleo, el *d*) Ensayo que se lleva a cabo desde la ciudadanía, el centro de enseñanza y la memoria del alumnado como testimonio vivo.

Una vez tratados estos núcleos, los autores nos ofrecen qué caminos y espacios se podrían abrir para la investigación futura. Estos serían los de continuar con la «memoria educativa», profundizar en las razones que ejerce el peso de la tradición en la enseñanza de la Historia a pesar de los impulsos de cambio realizados por los grupos de innovación, y la ventana abierta por el estudio de las emociones vinculadas al aprendizaje de la Historia escolar.

Para concluir esta reseña, consideramos que la impresión final que nos llevamos al leer esta obra es muy positiva porque se cumple el reto de conocer e interpretar qué sucede en el aula de Historia de España en segundo de bachillerato. El lector o lectora podrá saber cómo se enseña y cómo se aprende este conocimiento escolar. Estamos convencidos de que este libro dirigido por el profesor Martínez Valcárcel ofrece un legado de gran valor a disposición de la investigación educativa y de la ciudadanía. Es un logro que merece ser tenido en consideración por la comunidad científica y docente y por el conjunto de la sociedad para llevar a cabo mejoras en el campo escolar, especialmente en el área de la didáctica específica centrada en la enseñanza y aprendizaje de la Historia de España en la etapa educativa de bachillerato.

Manuel José López Martínez
Universidad de Almería

Faire aimer et apprendre l'historie et la géographie au primaire et au secondaire
Éthier, M. A., Lefrançois, D., Demers, S. (dirs.). Éditions MultiMondes, Québec, 2014, 433 páginas.

La obra colectiva que aquí reseñamos recoge las aportaciones de diferentes autores provenientes tanto de escuelas de primaria y secundaria, como de diversas universidades de Canadá, Bélgica, Francia y Suiza. Bajo la dirección de Marc-André Éthier, profesor de didáctica en la Universidad de Montreal, David Lefrançois, profesor en la Universidad de Quebec en Outaouais, y Stéphanie Demers, profesora de ciencias sociales en secundaria e investigadora, sus páginas muestran los resultados más destacados y actuales de las investigaciones que se han desarrollado durante los últimos treinta años en el ámbito francófono, sobre métodos didácticos en historia y geografía. Su interés radica fundamental-

mente en tres aspectos principales, pues, además de conocer las líneas de investigación que se han trabajado en estos territorios, invita a la reflexión sobre las propuestas didácticas que se presentan, y permite a su vez una doble comparativa con las investigaciones que se han realizado en España, y con la metodología que se ha empleado para trabajar las ciencias sociales en el contexto de la clase y fuera de ella.

El libro, que se inicia con una serie de preguntas que pretenden ser contestadas a lo largo de la obra y que han constituido el punto de partida de décadas de investigación sobre la enseñanza de la historia y la geografía, se organiza en torno a cuatro grandes bloques, que a su vez se componen de un total de veinticinco capítulos. El carácter de estos varía desde aportaciones más teóricas a textos más prácticos, que detallan situaciones de aprendizaje, secuencias, actividades u otras tareas que pueden ser trasladadas al aula. Tanto al final de cada capítulo, como en las últimas páginas del volumen, se presentan referencias bibliografías para profundizar en aquellas cuestiones que el lector considere. Asimismo, el libro está dotado de un índice de tablas, figuras y documentos que facilita su localización a lo largo del texto, y de un índice temático o de materias que cierra la obra.

En cuanto a los contenidos, la primera parte, titulada: «L'histoire et la géographie, deux disciplines de référence en sciences sociales» (La historia y la geografía, dos disciplinas de referencia en ciencias sociales), aporta una visión general de lo que son la historia y la geografía en tres capítulos de los autores Micheline Dumont, Bernadette Mérenne-Schoumaker y Sylvain Genevois. En lo que respecta a la historia, desde un plano mayormente teórico, se presenta cuál es su naturaleza, su objeto y sujeto, y se insiste sobre el hecho de que la perspectiva fundamental de esta materia como disciplina científica es aquella que mantiene y favorece una actitud crítica ante los hechos. Por su parte, en el contexto de la geografía, se erige el mapa como uno de los principales recursos a emplear en el aula, ya que se concibe como un modo de comunicación poderoso, que permite desarrollar el razonamiento espacial y pensar el concepto de espacio. Destacable además es el potencial que se le atribuye a la cartografía digital como herramienta de uso en el aula, ya que favorece la reflexión y la investigación en toda su dimensión heurística.

A pesar de que cada autor mantiene su postura y expresa su opinión acerca de cómo trabajar las disciplinas, lo cierto es que están de acuerdo en considerar que tanto la geografía como la historia deben emplearse como medio para desarrollar la actitud y el pensamiento crítico del alumnado, para reflexionar sobre la noción de «verdad», y para hacer entender al alumnado que sus contenidos son construcciones provisionales.

La segunda parte de la obra, distribuida en seis capítulos, se titula: «Le domaine de l'univers social: programme, enseignement et évaluation» (El dominio del universo social: programa, enseñanza y evaluación), y pone de manifiesto cómo ese universo de lo social se hace presente en los programas educativos, en las clases y en el sistema de evaluación. Uno de los capítulos, firmado por Jean-François Cardin, se consagra a analizar los programas de ciencias sociales de educación primaria y secundaria de Quebec, los cuales incluyen las materias de geografía, historia y educación para la ciudadanía. Entre las conclusiones que aporta, destaca la continuidad de estos programas, que siguen considerando a la historia como un discurso cerrado que debe ser contado por un narrador. Frente a esta postura de continuidad, contrasta la opinión de ruptura y cambio defendida por Jean-Philippe Warren, quien ha estudiado la evolución de los programas de secundaria de historia de Quebec, a través del análisis del contenido de los exámenes ministeriales desde 1970 a 2012, centrándose en el nivel educativo de cuarto curso de secundaria. Esta diferencia de pareceres estaría estrechamente relacionada con los diferentes análisis llevados a cabo, pues mientras Warren parte de los contenidos de los exámenes y los liga a ciertos aspectos ideológicos, didácticos y pedagógicos de los programas, Cardin parte de los aspectos ideológicos, didácticos y pedagógicos y de las visiones de los programas, sin necesariamente abordar los contenidos prescritos en profundidad.

Se incluyen en esta segunda parte algunas propuestas didácticas que han sido experimentadas en clase, como la presentada por Dominique Laperle, quien trabaja la historia y la educación para la ciudadanía en el aula de cuarto de secundaria, a partir de la revisión de una serie de episodios de la historia de Canadá, que han sido tildados de «heroicos» por la historiografía más tradicional y antigua. Mediante la consulta guiada de recursos y fuentes, tanto primarias como secundarias, el alumnado es capaz de construir diversas interpretaciones y puntos de vista sobre un mismo hecho. El desarrollo de este método de trabajo, que combina el estudio de caso y la situación-problema, favorece el aprendizaje del método histórico por parte de los estudiantes.

En lo que se refiere al campo de la evaluación, Mathieu Bouhon analiza cuáles han sido los cambios y continuidades que se han llevado a cabo en lo que respecta a los aprendizajes de ciencias humanas y sociales, prestando especial atención a dos cuestiones importantes como han sido el paso de la transmisión de saberes a la construcción de conocimientos, y la aparición de las competencias como nuevo objeto de evaluación. Aborda además algunos de los problemas y dificultades que pueden darse a la hora de evaluar los aprendizajes de ciencias sociales en el contexto de las competencias a desarrollar, y da algunas pistas y principios para superarlas.

La tercera parte del libro, que lleva por nombre: «Les techniques des disciplines des sciencies sociales» (Las técnicas de las disciplinas de las ciencias sociales), dedica otros seis capítulos a ilustrar las técnicas que el alumnado debe adquirir en relación con las ciencias sociales, durante su escolarización obligatoria de primaria y secundaria, para ser capaz de analizar los corpus documentales, como puedan ser fuentes escritas, orales o iconográficas. Como en la segunda parte, las síntesis sobre investigaciones empíricas actuales y sus métodos, se alternan con las aportaciones de carácter práctico, que versan sobre iniciativas que se han trabajado en el contexto del aula, siguiendo dichos métodos. Se hace mención además a las ventajas y dificultades que puede entrañar la aplicación del método histórico y el trabajo con distintas fuentes.

Las propuestas didácticas presentadas son diversas y ofrecen metodologías para trabajar las ciencias sociales a partir de la consulta de fuentes primarias, de la historia oral, o bien, del análisis de documentos iconográficos como pinturas, frescos, caricaturas, fotografías o anuncios. Interesantes al respecto son las aportaciones de Virginie Martel e Isabelle Laferrière sobre cómo hacer una lectura crítica e interpretativa de fuentes primarias, manuales escolares, novelas históricas y otros documentos. Por su parte, Nadine Fink y Étienne Dubois-Roy se centran en los aspectos metodológicos de la historia oral, mientras que Marie-Claude Larouche y Dominique Laperle presentan actividades pedagógicas donde enseñan a explotar las técnicas vinculadas al uso de la imagen. Así, Laperle utiliza los anuncios de propaganda canadiense que fueron difundidos durante

la Segunda Guerra Mundial, para demostrar cómo eran un medio común de adoctrinamiento que perseguía convencer a la población de la necesidad de apoyar las acciones del gobierno en periodo de guerra.

Los capítulos recogidos aquí demuestran cómo existen diversidad de posibilidades para abordar las ciencias sociales, a través de técnicas específicas vinculadas a las disciplinas. Aunque las dificultades con las que nos podemos encontrar del lado del alumnado son evidentes, los efectos sobre el aprendizaje se constatan, y los autores insisten en los resultados positivos alcanzados. Los métodos para trabajar con las fuentes permiten a los alumnos y alumnas tomar conciencia y percibir la complejidad que conlleva reconstruir el pasado en el caso de la historia, por lo que se alejan de la consideración de esta como un saber construido, que se transmite únicamente por medio del discurso del profesorado.

El bloque cuarto, con diez capítulos, es el más voluminoso. Bajo el título: «Les ressources du milieu» (Los recursos del medio), está dedicado a cómo podemos utilizar los recursos que proceden del exterior para la enseñanza de la historia y la geografía en el contexto del aula o fuera de ella, entendiendo por estos recursos museos, archivos, esculturas, edificios, parques, fábricas, películas, documentales, testimonios o videojuegos, entre otros. No se trata tanto de utilizar estos recursos como «pozos» de los que extraer una verdad o un relato ya construido, sino como un material bruto que es necesario trabajar. Este trabajo, denominado por los autores «problematización», consiste en ir más allá de la certitud y apariencia, e implica hacerse preguntas y hallar repuestas a partir de esos recursos exteriores, asegurándonos de que estas sean sólidas, y teniendo claro que no siempre puede que se correspondan con aquello que esperamos.

Todas las contribuciones de este bloque explican el desarrollo completo de una actividad didáctica, con el objeto de ofrecer una visión global sobre las mismas en el caso de querer llevarlas a cabo. Entre los autores destacan Sabrina Moisa y Geneviève Goulet, que se centran en los museos como recurso didáctico; Isabelle Laferrière y Virginie Martel, que sugieren una actividad para sexto de primaria que incluye la utilización de los medios de comunicación contemporáneos; o Vincent Boutonnet, Alexandre Joly-Lavoie y Frédéric Yelle, que se deciden por la integración de los videojuegos en clase de historia. Las posibilidades que ofrece la Web 2.0 como recurso son exploradas además por Lyonel Kaufmann y Alexandre Lanoix, que proponen la creación de un blog, y por Jean-François Lévesque, que plantea la creación de una enciclopedia virtual multimedia donde tienen cabida, ampliamente, las fuentes primarias.

En suma, podemos afirmar que la función que otorgan a las ciencias sociales todos los trabajos recogidos en esta obra es la de trabajar el pensamiento histórico y la reflexión geográfica, para que el alumnado sea capaz de comprender mejor el mundo y su evolución. La finalidad de las ciencias sociales debe ser igualmente la de explicar el presente, teniendo en cuenta el pasado, y la de dotar a los alumnos y alumnas de la capacidad de argumentar por ellos mismos, y de crear su propio pensamiento. Aprender ciencias sociales no debe servir para retener unos contenidos concretos que serán evaluados en un examen, si no para formar un alumnado que comprenda la historia y la geografía, con el fin de que sea capaz de adoptar una posición crítica ante cualquier información o hecho social. Debe servir asimismo para crear ciudadanos racionales, que puedan tanto sostener y defender sus ideas, como moldearlas si descubren su error.

Estamos ante una obra de gran interés, no ya solo por las sugerencias metodológicas y las propuestas didácticas que aporta, sino también porque invita a la reflexión y a la comparativa entre cómo se han trabajado las ciencias sociales en otros contextos educativos —en este caso, en los francófonos—, y cómo se abordan en nuestro país.

María del Mar Felices de la Fuente
Universidad de Almería

Ensino de História e Cidadania

GUIMARÂES, S. (org.). Papirus Editora, Brasil, 2016, 336 páginas.

Bajo el título *Ensino de História e Cidadania*, se presenta una obra colectiva que tiene entre sus principales objetivos convertirse en un espacio de debate textual que no solo invita a la reflexión y a la discusión en torno a la relación intrínseca existente entre la enseñanza de la historia en los centros escolares y su papel decisivo en la formación de ciudadanas y ciudadanos, sino que visibiliza la necesidad de que el profesorado asuma su papel determinante en la adopción de una ética de la responsabilidad en la sociedad en la que debe impartir educación ciudadana.

Este libro, cuyo surgimiento parte del Grupo de Estudos e Pesquisa em Formaçâo Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (Gepegh), de la Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos invita a dialogar sobre las problemáticas que envuelven la educación en los distintos contextos históricos, sociales, políticos y culturales de nuestro presente siglo, concretamente el hecho de enseñar historia mientras se aprende a ser ciudadanía en diferentes circunstancias espaciales. Por tanto, como bien expresa su coordinadora, Selva Guimarâes, esta obra podría comprender el siguiente interrogante: «Como o ensino de história em nossas escolas pode contribuir para a educaçao dos cidadâos no mundo contemporâneo?». Un interrogante que cuenta con diversas respuestas suficientemente fundamentadas y contestadas por personalidades de reconocido prestigio internacional en el campo de la educación ciudadana. Así pues, debemos destacar la pluralidad y las múltiples perspectivas que ofrece este volumen al contar con profesionales, docentes e investigadores/as provenientes tanto del ámbito europeo (Francia, Portugal y España) como latinoamericano (Brasil, Chile, Argentina y México) de la didáctica de las ciencias sociales.

Asimismo, destacamos la variedad temática y la discusión de aspectos que no dejan de ser complejos y controvertidos, tratados desde un arduo estudio y favoreciendo la reflexión abierta y, lo que es mas importante, que lectores y lectoras se percaten de la vital importancia que tiene la enseñanza de la historia en la forma en la que nos organizamos como sociedad y como ciudadanía. De modo que la obra se divide en tres bloques que responden a tres temáticas que están constantemente presentes en esos micromundos donde se sitúan las aulas de las distintas escuelas.

«Cidadania, Educaçao e Historias em Debate» se sitúa como primera parte de esta obra y nos introduce en cuestiones que nos sitúan ante el binomio ciudadanía y educación, en contextos en los que debemos plantearnos qué y para qué enseñar cuando hacemos frente a aspectos claves y momentos políticos decisivos para la historia contemporánea de países como Brasil, México, Chile y Argentina. «História Escolar, formaçâo da cidadania e pesquisas didaticas» abrirá este primer bloque, donde François Audigier, profesor de la Universidad de Ginebra, ahonda sobre la triple idea de consciencia: consciencia histórica, consciencia ciudadana y consciencia política en el marco de identidades colectivas que nos llevan a hablar de un «nosotros» y los «otros». A continuación, quisiéramos comentar agrupando los capítulos de este bloque que hacen referencia a Brasil; es por

ello por lo que variaremos el orden establecido en el índice de dicho libro. Brasil se erige como país desde el que abordar tres líneas diferentes que conectan. En primer lugar, tendríamos a Marcos Silva, profesor titular de la Universidade Federal de Uberlândia, quien nos invita a reflexionar sobre «Aprender a ditadura brasileira de 1964 a 1985 (Ensino de História depois da Casa da Morte» y para ello parte de un símil muy ilustrativo de lo que supone la enseñanza de la dictadura brasileña, recurriendo a un texto del frankfurtiano Theodor Adorno, cuando hablaba de la exigencia de que Auschwitz no se podría repetir; de la misma manera que para brasileños y brasileñas es una exigencia que tampoco se repita la Casa da Morte. Esa exigencia pasa por ser explicada desde la enseñanza de la historia. Interesantes son las reflexiones vertidas por Selva Guimarães, profesora titular de la Universidade Federal de Uberlândia, en «Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático». El hecho de que la autora nos explique cómo el propio título del capítulo podía haber sido planteado como pregunta, nos advierte de la complejidad de dicha cuestión; más aún, la situación por la que está atravesando Brasil en materia curricular y en legislación educativa conduce a la autora a cuatro interrogantes sobre la situación de la formación de ciudadanas/os en espacios escolares, formación de docentes de historia y, lo que es más difícil, su compromiso ético con su papel como educadores/as; la elaboración del currículum de historia; y el progreso de prácticas de ciudadanía desde la educación obligatoria. Por último, cierran el tercer capítulo dedicado a Brasil dentro del primer bloque temático Osvaldo Mariotto Cerezer, profesor de la Universidade do Estado de Mato Grosso, y Joan Pagès Blanch, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, que nos presentan un estudio comparativo al tratar «Os atores invisíveis da História: um estudo da história escolar no Brasil e na Catalunha, Espanha». Karl Popper advirtió en su día que una sociedad más democrática se observa en el modo en el que las minorías tienen más cabida en ella; y he aquí una reflexión que no podía faltar: cómo en una educación ciudadana es trascendental que quienes han sido silenciados recuperen su voz. He aquí el hilo conductor de un capítulo que nos sitúa ante la oportunidad de conocer cuáles son las percepciones del profesorado sobre los actores invisibles (indígenas, afrobrasileños, mujeres, infancia, etc.) tanto en Brasil como en Cataluña. También, tendremos la oportunidad de conocer otras visiones. Aquellas que ocurren en México de la mano de Sebastián Plá, profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, haciendo hincapié en el «Nacionalismo neoliberal mexicano: formaçao cidadã e ensino de história no México contemporáneo»; desde la Universidad Pontificia Católica de Valparaíso, en Chile, los profesores Nelson Vasquez, Ricardo Iglesias y David Aceituna nos muestran «A formaçâo cidadã e os desafíos para o professor no Chile atual»; y en Argentina, donde Alicia Graciela Funes, profesora titular de la Universidad Nacional de Comahue, y Miguel Ángel Jara, posgraduado por la misma universidad, explican «Formar cidadanias por meio do ensino de história na Argentina». Estudios escritos desde una concienzuda, prudente y rigurosa reflexión y desde una experiencia docente consciente del papel primordial que les confiere su profesión en el panorama actual, que permiten acercarnos a realidades que deben repensar las sociedades democráticas y encontrar caminos consensuados que logren definir qué supone formar ciudadanos y ciudadanas y cuáles deberían ser los principales valores teniendo presente la memoria histórica y política, así como las situaciones sociales, económicas, culturales e ideológicas por la que estos países atraviesan.

El segundo de los bloques, «Cidadania formaçâo de investigadores e professores de história», ofrece la oportunidad de conocer dos proyectos que se están desarrollando en la península ibérica y que vienen a ampliar la concepción sobre qué ciudadanía queremos ser y qué ciudadanía queremos formar. Por un lado, Maria do Céu de Melo, profesora asociada de la Universidad de Minho, en el capítulo titulado «As "Voces Brancas" ou as "partituras" de estudiantes-investigadores em ensino da história em Portugal», nos hablará de los proyectos de intervención pedagógica supervisionada (Pips) que han desarrollado entre estudiantes del Grado de Maestro/a en la enseñanza de la historia y de geografía de la Universidad de Minho en Braga. Partiendo de dos términos procedentes del ámbito artístico como son la «voz branca» en el teatro y la «partitura» en la música, la autora nos muestra los resultados obtenidos, la importancia de que el alumnado adquiera el papel de estudiante-investigador y la necesidad de ahondar en la consciencia crítica metacognitiva de la labor investigadora.

En cuanto a España, Antonio Ernesto Gómez Rodríguez, profesor titular de la Universidad de Málaga y presidente del Consejo Escolar de Andalucía, y Carmen Rosa García Ruiz, profesora titular de la Universidad de Málaga y presidenta de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, persiguen dar a conocer en «Ensino de história no contexto da educaçâo cidadã: controversias e resistências na formaçâo inicial de professores em Málaga, Espanha» la amplia trayectoria y experiencia docente del área de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad de Málaga en temas relacionados con educación para la paz y los valores democráticos en la formación del profesorado desde el curso 1994/1995, que presenta como reciente novedad la incorporación de la metodología aprendizaje-servicio que configura el eje central del proyecto de innovación docente que hace especial hincapié en la adquisición de competencias docentes estrechamente relacionadas con la formación de una ciudadanía activa, participativa y que desarrolle un compromiso social, ético y moral que pase por reconocer una pedagogía de la memoria donde tengan cabida aquellos/as que fueron y son excluidos.

Por último, tenemos una tercera parte, titulada «Juventude, cidadania, mídias e aprendizagem histórica», esencial para recapacitar sobre las investigaciones y prácticas docentes que afrontan el estudio del tiempo presente y cómo repercute la cultura contemporánea en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de una juventud calificada como nativa digital. Desde un enfoque claramente antropológico, «Diferentes fontes e linguagens nas aulas de História e a formaçâo cidadã de jovens estudantes do ensino médio», capítulo escrito por Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, José Josberto Montenegro Sousa y Franciele Amaral Rodrigues dos Santos, investigadores de la Universidade Federal de Uberlândia, ahondan en el consumo cultural de la juventud y la necesidad de diálogo y el reconocimiento de que no solo existe el aprendizaje de una única historia. La profesora Aléxia Pádua Franco y la investigadora Cinthia Cristina de Oliveira Martins, ambas pertenecientes a la Universidade Federal de Uberlândia, son las autoras de «Narrativas históricas de jovens estudantes na internet: que cidadania é essa», donde se resalta la relevancia de traer a colación el debate sobre cómo una educación ciudadana pasa por discutir el papel del ciberespacio y cómo internet, en términos de Castells, puede configurarse como un «agóra pública». El bloque terminará con «Juventude e videogames: possibilidades de aprendizagem histórica no ensino médio», escrito por Bergston Luan Santos, profesor en el Instituto Federal Norte de Minas Gerais, y Eucidio Pimenta Arruda, investigador en la Universidade Federal de Mato Grosso, donde se profundiza en las múltiples posibilidades de considerar que el ser humano como ser lúdico puede servirse de fuentes audiovisuales como son los videojuegos para una mejor comprensión de la historia, así como facilitar la forma en la que nos sociabilizamos e interpretamos nuestro entorno y, por ende, nuestro mundo y nuestra época.

En definitiva, la obra colectiva que aquí reseñamos no solo es valiosa por las autoras y los autores que realizan sus aportaciones en un tema en el que son especialistas reconocidos, sino porque se ofrece una visión, o, mejor dicho, visiones actuales sobre lo que supone ser docente y cómo esta profesión implica ser consciente de la responsabilidad ética y el compromiso social que se adquiere, percatarse de que la enseñanza de la historia es inseparable de una educación ciudadana, de la formación de ciudadanos y ciudadanas que sepan reconocer la diversidad, respetar las minorías y comprender su presente histórico. Como bien decía Selva Guimarães, puede parecer que la educación ciudadana es un eslogan recurrente en los documentos de políticas públicas educativas; pero, realmente, si es llevado al día a día de docentes e investigadores/as en didáctica de la historia, el eslogan se vuelve un auténtico desafío ético para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, un desafío de enseñar historia «libre de maniqueísmos, exclusões, preconceitos, falsas dicotomías e reducionismos» (p. 101).

Laura Triviño Cabrera
Universidad de Málaga.

La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación

La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación

García, F., Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (eds.). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Murcia, 2016, 231 páginas.

Los libros *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* y *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*, publicados por EDITUM (Universidad de Murcia), recogen las ponencias presentadas en el II Congreso Nacional «La Historia Moderna y la enseñanza Secundaria. Perspectivas didácticas y de investigación». Este congreso fue organizado por el grupo DICSO de la Universidad de Murcia, el SEHISP de la Facultad de Humanidades de Albacete, en colaboración con la RED14 y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En él participaron profesores de Educación Secundaria y del ámbito universitario de Málaga, Granada, Almería, Alicante, Valencia, Albacete, Cuenca, Cáceres, Madrid, Barcelona, Asturias, Galicia, Zaragoza o Murcia. Los volúmenes presentan experiencias de investigación e innovación docente a través del currículo, libros de texto y otros materiales didácticos. Los trabajos abordan un amplio número de temáticas: el uso de fuentes objetuales y otras fuentes primarias, la presencia y los silencios sobre la mujer en los libros de texto, la evaluación, el patrimonio, el uso del cine, los videojuegos y las TIC para la enseñanza de los contenidos de la Edad Moderna en Educación Secundaria.

Los dos libros compilan trabajos que tienen como temática común el periodo histórico de la Edad Moderna y la etapa educativa de la Educación Secundaria. Estos trabajos se organizan en torno a dos ejes principales, correspondientes con cada uno de los libros. Estos son, por un lado, experiencias de investigación y, por otro, propuestas y experiencias de innovación.

Cada uno de los capítulos de la primera obra, dedicada a las experiencias de investigación, permite conocer diversas cuestiones sobre la historia en relación con su enseñanza y aprendizaje, aspectos curriculares, su planteamiento en los libros de texto y exámenes o el conocimiento que sobre ella poseen tanto el alumnado de Educación Secundaria como los futuros docentes. Destacan los artículos sobre el análisis de los currículos, los libros de texto y exámenes desde una perspectiva crítica. Respecto a los aspectos curriculares, se examina su evaluación con los estándares de aprendizaje evaluables, así como el tratamiento de la Edad Moderna tanto en la LOMCE como en la LOE. En relación con los materiales didácticos —principalmente libros de texto y exámenes— se analizan los contenidos, actividades, capacidades cognitivas, imágenes y estereotipos de género que en ellos aparecen.

En gran parte de investigaciones se concluye que la enseñanza de la historia (en concreto, la Edad Moderna) continúa basándose en el recuerdo y memorización de contenidos de tipo conceptual, donde la comprensión tiene un papel secundario. Todo esto dificulta el trabajo por competencias y el desarrollo del pensamiento histórico. Además, se transmite un pensamiento sexista y estereotipos de género que dificultan la erradicación de los mismos en el alumnado.

Para dar solución a esa situación es necesario un cambio significativo en la metodología, en las estrategias y recursos utilizados en el aula. Algunas propuestas que dan respuesta a estos problemas en la enseñanza de la historia se pueden encontrar en el segundo libro reseñado.

En esta segunda obra se presentan diversas propuestas didácticas y experiencias de innovación para la educación histórica. En ellas se describen diversos métodos, así como materiales y recursos didácticos que pueden ser útiles para la requerida renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos como el cine, las leyendas, el patrimonio, la representación teatral, la novela histórica, recursos web o la herramienta eXelearning. Asimismo, se exponen propuestas y materiales didácticos para la igualdad y la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia.

Estos planteamientos metodológicos permiten un trabajo por competencias y abogan por el uso de estrategias de indagación en las que el alumnado se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje, respondiendo así a los retos y problemas educativos actuales.

En definitiva, estas dos obras posibilitan un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje del periodo histórico de la Edad Moderna tanto desde un punto de vista teórico como práctico y didáctico. Por ello, son de gran utilidad para los docentes, ya que ofrecen un conocimiento sobre el estado de la cuestión y presentan diversas propuestas de innovación susceptibles de ser aplicadas en otras aulas de Educación Secundaria o incluso adaptadas a otras etapas educativas.

María Martínez Hita
Universidad de Murcia

Didáctica de la historia. Problemas y métodos

Lima Muñiz, L. y Pernas Guarneros, P. (coords). El dragón rojo S.A., México, 2015, Tomo I, 227 páginas, tomo II, 283 páginas.

El libro reseñado es el resultado del VI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano, que se celebró del 19 al 21 de octubre de 2015 en México. Este versó sobre la historia, el patrimonio y la educación cívica y ética, temas que han sido estudiados por los especialistas del grupo DIDATECH. La obra consiste en el estudio de los procesos formativos en el campo de la didáctica de la historia para mejorar el aprendizaje.

Estos procesos buscan la transformación del papel del docente, que tiene que afrontar nuevos retos y necesidades.

La obra está organizada en seis capítulos, cada uno de los cuales contiene *intervenciones* de distintos expertos en sus respectivas áreas de estudio. Los capítulos se distribuyen en dos tomos. El primer tomo contiene los dos primeros capítulos y se inicia con un prólogo de Patricia Pernas Guarneros. La Sra. Pernas es directora para México y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y coordinadora de proyectos educativos y culturales, tanto a nivel nacional como internacional. El segundo tomo contiene los cuatro últimos capítulos de la obra y empieza con un prólogo de Laura H. Lima Muñiz y J. Miquel Albert. La Dra. Lima es especialista en problemas de aprendizaje y enseñanza de la Historia, el diseño y elaboración de materiales educativos y en formación docente. El Sr. Albert es especialista en didáctica de las Ciencias Sociales e incorporación de recursos TAC.

En el primer tomo se nos explica la enseñanza de la historia desde su espacio curricular, donde se demuestra que los métodos para impartir la Historia están determinados por el contexto social. Los especialistas proponen, en sus *intervenciones*, materiales didácticos que busquen la transformación del docente y la mejora del aprendizaje. Este tomo nos ofrece un recorrido histórico de la enseñanza de susodicha materia en México, España y Brasil, y algunas observaciones del caso argentino. El volumen se divide en dos capítulos: cómo se enseña la historia en los tres estados en cuestión, y el uso de los manuales escolares en la clase de Historia.

El primero de los capítulos de este tomo nos ofrece un recorrido histórico de la enseñanza de la Historia dividido en tres *intervenciones*: México, España y Brasil. En la primera de ellas se hace énfasis en los periodos en que se divide la educación en México y concretamente en la práctica de la Historia, la cual ha sido un reflejo del pulso político del país. Al final se realiza una valoración de esta evolución, siendo esta negativa por no cumplir lo que pretendía cada reforma, y se apuntan nuevos retos para el futuro. En la segunda *intervención* destaca la legislación que enmarca la materia en la Educación Secundaria Obligatoria española. Asimismo se establecen relaciones entre los contenidos históricos, las competencias básicas, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, demostrando la necesidad de un aprendizaje competencial, transversal y dinámico. La última *intervención* elabora su argumento en base a los distintos periodos de la trayectoria de la enseñanza de la Historia en Brasil. En ella se puntualiza que el contexto social es el que sostiene el conocimiento, ya que se basa en el concepto de «código disciplinario».

En el segundo capítulo se expone el uso de los manuales escolares en las clases de historia de Brasil, España, Argentina y México. De acuerdo con el autor, en México predominan los libros de texto gratuitos elaborados por la Secretaría de Educación Pública, favoreciendo el derecho a la educación y siendo los recursos didácticos de prioridad en las aulas. En cambio, en Brasil los marcos jurídicos son los que dibujan las características de los recursos pedagógicos. Aunque, simultáneamente, se quieren entender los libros didácticos como producto de relaciones macroestructurales y que tendrían que ser debatidos por los profesores para traerlos a la luz. Por otro lado, en España el uso de materiales se complementa con la actividad docente. No obstante, según la relación que tiene el profesor con el uso de los manuales, Horsley y Lambert plantean la siguiente clasificación: *skills coverage*, *textbooks as sources of content* y *thinking* o *referents for extended classroom discussion*. El autor hace hincapié en la poca presencia de los materiales curriculares alternativos. En último lugar se trata el caso de Argentina, donde se crearon libros cuya redacción estaba a cargo de equipos, y no de autores individuales. En estos no solo se trataban los contenidos, sino también los procedimientos y las actitudes.

El segundo tomo versa sobre la enseñanza de la Historia desde las posibilidades actuales y las nuevas demandas. Entre ellas se encuentran la integración de las tecnologías, la renovación y actualización de métodos de aprendizaje y su evaluación a partir de una didáctica competencial, además de la educación patrimonial. Los expertos manifiestan la necesidad de nuevas habilidades metodológicas, las cuales se aprenden en la propia práctica. Este volumen se divide en cuatro capítulos.

En el primero de estos capítulos se nos exponen las demandas de la sociedad y el papel del docente a la hora de impartir la materia de Historia. En la primera *intervención* se revisan las novedades que aportan las tecnologías, demostrando su introducción en los hábitos de la enseñanza, pero no en la utilización didáctica de manera habitual. Esta novedad aún queda sesgada por la falta de infraestructuras. No obstante, esta materia necesita nuevos replanteamientos didácticos para adaptarse a los cambios y ofrecer experiencias innovadoras como los materiales interactivos. La segunda *intervención* se centra en la enseñanza de la Historia en la era digital. Con esta novedad aparecen nuevos requisitos para el aprendizaje, como el pensamiento crítico, debido a la cantidad ingente de información. También se permiten nuevos campos de análisis de los hechos históricos, gracias a los espacios de construcción e intercambio social —web 2.0—, siendo un ejemplo las reconstrucciones virtuales de yacimientos o recursos como museos o espacios patrimoniales. La última *intervención* versa sobre la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje de la Historia, como medio o recurso didáctico para comprender los procesos de cambio.

En el segundo capítulo se trata la planificación y la evaluación formativa. En la primera *intervención* hace un análisis de la significación de la evaluación, siendo el impulso más valioso para el aprendizaje y el reflejo del estilo de enseñanza. Se proponen técnicas más cualitativas, reduciendo el peso del examen, dentro de un aprendizaje competencial, donde se aprende a pensar y a ser capaz de resolver problemas, siendo la formación del profesorado imprescindible. En la segunda *intervención* se analiza PISA como elemento homogeneizador de los currículos educativos. Se afirma que la enseñanza y la evaluación tienen que recaer en las competencias históricas, por ello se requiere un cambio en la forma de enseñar y de aprender Historia. El autor hace una propuesta que se inspira en el modelo de las ciencias experimentales.

En el tercer capítulo se explica la educación patrimonial y su contribución a la formación ciudadana. En la primera *intervención* se nos expone que la importancia del patrimonio reside en ser la historicidad evidenciada, teniendo un potencial instructivo y educativo alto. A partir de aquí nos plantean algunas propuestas didácticas del patrimonio para la enseñanza de la Historia, las cuales aspiran a educar eficazmente y de una forma lúdica. En la segunda *intervención* se expone de qué manera se inserta el valor del patrimonio en la sociedad del conocimiento. Tras un repaso histórico de la Historia patrimonial mexicana, vemos la relación directa con la identidad nacional y el valor del patrimonio en la sociedad del conocimiento. La tercera *intervención* se centra en las identidades

colectivas y la enseñanza de la Historia en las sociedades multiculturales actuales. Aunque se afirma que nos encontramos en un mundo globalizado, en el que hay identidades diversas, el autor considera que aún se explica la Historia a partir de un relato nacional y que eso debería cambiar; como también debería aumentar la presencia de pensamiento crítico y la formación de los ciudadanos.

El último capítulo trata sobre la enseñanza de la Historia en el siglo XXI, a modo de conclusión. Destaca la importancia de las nuevas tecnologías, y concretamente el móvil como una prolongación de nuestro cerebro que transforma la inteligencia y aprendizaje de las nuevas generaciones. Ante esto afirma que la Historia necesita una alternativa para ser enseñada y propone que hay que «enseñar a pensar históricamente».

Ariadna Ribas
Escola Pia Sarrià-Calassanç

Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos
CUENCA, J. M. y MARTÍN CÁCERES, M. J. Trea, Gijón, 2014, 141 páginas.

Este libro se encuadra dentro de la colección «Manuales de museística, patrimonio y turismo cultural» que la editorial Trea (recientemente premiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial) está publicando en los últimos años. Los autores consideran que se trata de una propuesta desde la que partir para desarrollar una planificación educativa que pueda orientar el diseño didáctico de las instituciones responsables de la comunicación del patrimonio, de manera que se articulen actuaciones educativas sistemáticas, basadas en posicionamientos interdisciplinares, simbólico-identitarios, participativos, multidireccionales y sociocríticos. Así, el patrimonio se puede convertir en un revulsivo para potenciar en la ciudadanía valores sociales, de carácter intercultural, que permitan una socialización del patrimonio.

En la introducción se indica que este trabajo es fruto de más de quince años de investigaciones, experiencias y reflexiones, en los que se ha conjugado la teoría y la práctica en el ámbito de la educación patrimonial y en la museografía didáctica. Aquí, se funden resultados de estudios desarrollados en el marco de diversos proyectos de investigación del Plan Nacional de I+D+i en los que los autores han participado como miembros del grupo de investigación DESYM (HUM-168 del Plan Andaluz de Investigación) de la Universidad de Huelva: *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*, *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos de España* y *Educación Patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España*.

El libro se organiza en ocho capítulos, comenzando por la explicitación de qué es un proyecto educativo de museo y qué sentido puede tener en la sociedad actual, dentro de la oferta sociocultural existente, desde la perspectiva de la educación formal, no formal e informal. A este primer capítulo le siguen otros cinco, donde se establecen los parámetros y la estructura básica que debe configurar cualquier proyecto educativo centrado en la comunicación patrimonial. Los dos últimos capítulos recaen en el análisis y reflexión sobre la práctica, incidiendo en ejemplos relevantes de propuestas didácticas que pueden convertirse en modelo de proyectos educativos de museos.

En una síntesis y valoración capítulo a capítulo, el primero de ellos («Los proyectos educativos de museos: qué son») establece la estructura de un proyecto educativo de museo, determinando cuál es el sentido que le otorga al museo, qué se entiende por patrimonio y por educación patrimonial. Los autores destacan la importancia de estos proyectos como instrumentos de organización para el diseño de propuestas didácticas interactivas entre museo, público y patrimonio. El capítulo concluye planteando la visión de los autores respecto a los proyectos educativos en el ámbito museístico, explicando las características genéricas que se establecen en los siguientes capítulos del libro.

En el segundo capítulo, titulado «¿Para qué se hacen? Finalidades y objetivos en los proyectos educativos de museos», se parte de las finalidades genéricas de la educación que se consideran relevantes para el diseño de proyectos didácticos en museos, y se estructura una propuesta de objetivos dirigida a los ámbitos educativos de carácter formal, no formal e informal. En el ámbito formal, las características del público —alumnado— al que se dirigen las propuestas didácticas, en función de los diferentes niveles educativos existentes, hacen que la planificación sea más homogénea y que pueda ligarse, para desarrollar propuestas coherentes, con las normativas educativas establecidas por las administraciones competentes. Por otro lado, los ámbitos educativos no formales e informales cuentan con características más heterogéneas y menos reglamentadas, que permiten un tratamiento más abierto, aunque siempre dentro de la rigurosidad necesaria para este tipo de proyectos.

El tercer capítulo, «¿Qué podemos trabajar en los proyectos educativos de museos?», se centra en plantear cuáles son los contenidos básicos sobre los que debe diseñarse un proyecto educativo de museo. Se parte de una visión general, en la que se estructuran las líneas genéricas de trabajo y, en un segundo apartado, un planteamiento más específico de contenidos que pueden abordarse a partir de las premisas establecidas, basadas en una concepción didáctica del museo desde posicionamientos interdisciplinares, sistémicos y socializadores.

En el cuarto capítulo, titulado «¿Cómo desarrollar los proyectos educativos de museos?», partiendo del concepto de interpretación y de su aplicación al patrimonio, se plantean modelos de estrategias metodológicas, tipologías de actividades y criterios para su diseño, de interés para el desarrollo de estos proyectos didácticos. El punto de partida se sustenta en la participación, la motivación y la interacción y debe atender a la contextualización, a la conexión con el entorno y al tipo de comunicación.

En el capítulo quinto, «¿Qué materiales y recursos de apoyo podemos usar en un proyecto educativo de museo?», se presenta un banco de recursos y materiales que pueden emplearse para el desarrollo de una propuesta de comunicación patrimonial genérica, que podrán variar en función de las características del museo o centro de interpretación y de los criterios establecidos en el mismo proyecto educativo. Se diferencia entre recursos materiales y recursos humanos. Entre los primeros se establecen aquellos instrumentos didácticos físicos o virtuales cuya finalidad es apoyar la propuesta de comunicación patrimonial establecida en el museo. Los segundos hacen referencia a las personas que participan en el proceso de comunicación, facilitando tanto la propia visita como la interpretación que los visitantes realizan de los referentes patrimoniales presentados en la institución.

Para los autores, la evaluación es un elemento crucial de todo proyecto educativo, debiendo estar plenamente relacionada con las finalidades, los contenidos y la metodo-

logía indicados en los capítulos anteriores y han de desarrollarse a partir de las propias actividades que se propongan. Todos estos aspectos se presentan en el capítulo sexto («¿Qué valorar en un proyecto educativo de museo y cómo evaluarlo?»). Se realiza un planteamiento conforme a cuatro tipos de evaluación —previa, formativa, sumativa y correctiva—, que han de desarrollarse a lo largo de todo el diseño e implementación del proyecto educativo de museo, para lo que se proponen diferentes técnicas e instrumentos de obtención de información para su evaluación. Finalmente, se señalan los criterios evaluativos a partir de una rúbrica, siguiendo los parámetros que se establecen en la educación formal y que permiten hacer una valoración más sistemática de la propuesta de comunicación. A su vez, esto permite arbitrar propuestas de mejora de los propios programas.

En el séptimo capítulo («¿Qué se está haciendo? Algunos ejemplos»), se presentan algunos proyectos educativos y/o actividades que se desarrollan en diferentes instituciones museísticas españolas. El capítulo se articula a modo de fichas donde, además de la descripción de la experiencia, se exponen los objetivos, el tipo de público destinatario de las actividades, así como las fuentes a acudir para saber más sobre la propuesta.

El octavo y último capítulo se dedica al diseño de un proyecto educativo («Una propuesta práctica: el proyecto educativo de la Ruta Megalítica Onubense»), bajo las premisas que se han defendido a lo largo del libro, elaborando una propuesta de mejora sobre el caso de un itinerario patrimonial existente —la Ruta Megalítica Onubense—, a modo de ejemplificación, en un ámbito territorial amplio, que incorporaría diversos espacios, instituciones y poblaciones, atendiendo más al elemento patrimonial y su contexto sociocultural y territorial, que al componente administrativo que supone la institución museística al que se asocia.

El libro finaliza con un glosario aclaratorio sobre los conceptos principales utilizados y una serie de lecturas de interés recomendadas para ampliar conocimientos y experiencias sobre la temática. Es de destacar los cuadros al inicio de cada capítulo donde se señalan las ideas principales y un resumen, la presencia de diversas tramas de contenidos, tablas e imágenes ejemplificadoras, que aportan un interesante aparato gráfico.

Valoramos especialmente de esta publicación su organización en capítulos en torno a interrogantes relacionados con los problemas que podemos plantearnos a la hora de elaborar un proyecto educativo de museo, en coherencia con el enfoque investigador que postulan como metodología didáctica. Igualmente, y como otro indicador de la coherencia teoría-práctica, destacamos que los ejemplos de lo que se está haciendo en relación con los proyectos educativos son de museos de arte, arqueológicos o de ciencias, en correspondencia con la perspectiva interdisciplinar de la Educación Patrimonial, en particular con la Didáctica de las Ciencias Experimentales, que los autores postulan a lo largo de este trabajo, así como en otras publicaciones, cursos de máster y proyectos de investigación.

Finalmente, consideramos que el libro puede ser muy útil para todos aquellos profesionales interesados en la dinamización social del patrimonio y de las propias instituciones patrimoniales. Su consulta permite una aplicación directa a la práctica del diseño de propuestas didácticas para facilitar la interacción entre museo, público y patrimonio en los procesos de comunicación patrimonial.

Jesús Estepa Giménez
Universidad de Huelva