las aulas como en los diseños, así como la importancia de relacionar el contexto con las Ciencias Sociales para motivar las acciones del alumnado en vistas a la transformación social.

Esta investigación tiene otros objetivos, pero el más importante es su voluntad transformadora. Pensar cómo mejorar la formación del profesorado en relación con el ejercicio de la ciudadanía y la actitud democrática es un paso que va marcando el camino.

Marta Canal Cardús
Universitat Autònoma de Barcelona

RESEÑAS

La Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil

Rivero García, María Pilar (coord.).
Zaragoza, Mira, 2011, 253 págs.

La Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil es un manual universitario para la formación de los futuros maestros y maestras, y una referencia para el profesorado que va a impartir por primera vez la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales desde la división del grado en las especialidades de Primaria e Infantil.

Los contenidos de cada uno de los ochos capítulos adentran al lector en cuestiones cada vez más específicas sobre la función de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil, la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de esta área, y la aplicación de las innovaciones en las programaciones de cada centro.

La didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil, recordamos, constituye un núcleo de aprendizaje único para la adquisición de competencias sociales. Se trata de fomentar en los niños en edad preescolar la adquisición de capacidades de observación y de exploración del entorno, de sociabilización, además del desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad y el medio natural, a partir del descubrimiento de la dimensión social de su propia individualidad. Los contenidos se articulan en tres grandes bloques, y los objetivos están relacionados fundamentalmente con la capacidad del niño de poner en práctica en contextos diferentes del aula la adquisición de estas competencias sociales.[1]

La coordinadora del libro, la Dra. Pilar Rivero García, profesora de la Universidad de Zaragoza, reúne en un único volumen artículos de varios autores, los cuales coinciden en valorar positivamente la concreción de esta área en el currículum de Educación Infantil después de la reforma de 2007/2008, y procuran superar las teorías «piagetistas» sobre el aprendizaje del tiempo y del espacio en niños en edad preescolar, a raíz de los resultados de investigaciones recientes.

En la primera parte del texto se abordan cuestiones generales de la reforma curricular, así como aspectos más concretos sobre cómo desarrollar el aprendizaje del espacio y del tiempo en los niños en edad preescolar. En la segunda parte del libro se analizan los contenidos de las tres áreas del currículum de la Educación Infantil más directamente vinculadas con las Ciencias Sociales: el *conocimiento de sí mismo, la autonomía personal* y *el conocimiento del entorno.* En la tercera parte se ofrecen modelos para el diseño de la programación y de las actividades didácticas teniendo en cuenta las concepciones del alumnado, la comprensión del medio sociocultural y las posibilidades educativas del aprendizaje lúdico. Asimismo se contemplan los distintos ámbitos de las innovaciones didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con los resultados de las investigaciones. En el anexo, la Dra. Nayra Llonch y la Dra. Maria Feliu presentan un conjunto de tablas sintéticas para la comparación de la enseñanza mínima de las Ciencias Sociales en las distintas comunidades autónomas.

Los temas tratados por los autores en los distintos capítulos y su aportación en el conocimiento del área son los siguientes.

En el primer capítulo, la doctora Ana Aranda, de la Universidad Autónoma de Madrid, analiza el currículum destacando su campo de interacción entre los ámbitos políticos que la modelan, el contexto social en el que se ha concretado y el sistema educativo correspondiente, por un lado, y las actividades que lo conforman, por el otro. Atribuye, por tanto, a la tarea docente creatividad en la interpretación, organización, selección y ordenación de los contenidos, así como su ampliación.

En los capítulos segundo y tercero, la Dra. Pilar Rivero, el Dr. Daniel P. Gil, y el Dr. Cristòfol Trepat consideran que la dificultad del aprendizaje del espacio y del tiempo en los niños en edad preescolar es más una cuestión de grado que de género. Justifican sus reflexiones a partir de los resultados de investigaciones recientes, producidas sobre todo en el área anglosajona.

La Dra. Rivero y el Dr. Gil, catedrático de Didáctica de las Ciencias en la Universidad de Valencia e interesado en la promoción de la cultura científica, consideran que, aunque el aprendizaje del espacio no esté representado por un bloque curricular concreto, constituye el primer paso para el descubrimiento de la dimensión social de los niños. En este capítulo se analizan cómo han ido cambiando las teorías sobre la comprensión del espacio desde la primera mitad del siglo XX, y se ofrece una graduación del aprendizaje a partir de la percepción del entorno. Para los autores, los niños, a partir del descubrimiento de las funciones del propio cuerpo, empiezan a interactuar con el entorno. Por lo tanto, la adquisición de la prensión y la locomoción constituyen los primeros pasos para la conquista del espacio exterior, y son fundamentales para conseguir el desarrollo de tareas espaciales como la orientación. Las teorías de Piaget, Hannoun, Siegel, White, Bay, Bertenthal y Vigotsky que defendían la construcción del conocimiento espacial desde lo más cercano hasta lo más lejano, quedan aquí superadas con las más recientes de Millar, sobre las interacciones sensoriales, y de Comes, que considera más oportuno enfocar el aprendizaje a partir de relaciones

que van de lo más sencillo a lo más complejo. Los autores ofrecen tres ejemplos de actividades de representación del espacio en la Educación Infantil, según la secuenciación de las teorías analizadas, y que servirían para introducir la organización del espacio y la lectura de planos a partir de la resolución de un problema.

En el tercer capítulo, el Dr. Trepat, catedrático de la Universidad de Barcelona, sitúa el aprendizaje del tiempo en la Educación Infantil a partir de una breve aproximación del concepto. Supera las teorías clásicas del aprendizaje del tiempo vivido y percibido, a través de la planificación y secuenciación de los contenidos y actividades de aprendizajes, para concluir con una serie de ejemplificaciones prácticas. En el primer párrafo, el autor ofrece una interpretación sobre cómo se ha ido concretando la idea de tiempo y cómo la construcción de su noción ha ido influyendo sobre la organización de la vida en el mundo occidental y en nuestra práctica diaria. El autor supera la desconfianza de la teoría «piagetista» sobre la dificultad de aprendizaje y enseñanza de la Historia en Infantil y Primaria, y reivindica su potencial educativo a partir, sobre todo, de los estudios de Egan, Calvani y Brunner. Para estos autores, los niños tienen capacidad de abstracción y están facultados para ordenar narrativamente los componentes de un relato a través el lenguaje y las imágenes. El Dr. Trepat ofrece un esquema para comprender las formas progresivas de comprensión del tiempo por parte de los niños desde los dos años de vida hasta los seis, y propone algunas actividades a título de ejemplificación.

En el cuarto capítulo, el Dr. José Luis de los Reyes Leoz, de la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil, analiza los contenidos del área del currículum infantil más directamente relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales, y la vida cotidiana. Aunque siempre se ha considerado el *conocimiento del entorno* como el principal ámbito de actuación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el autor analiza las posibilidades educativas desde el área del *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, evidenciando el carácter integrador y global de las tres áreas del currículum de Educación Infantil. El autor propone un proceso básico para el desarrollo de competencias sociales a través de acciones cotidianas que relacionan el «yo» con el exterior, convirtiendo en fuente de conocimiento los aprendizajes que se generan intencionalmente, o no, desde la familia. Para el autor, los objetos de uso cotidiano se transforman en objetos del patrimonio familiar que ayudan a comprender el paso del tiempo, mientras que el análisis de territorios cotidianos, como la casa o la calle, suponen la conquista de un espacio cada vez más alejado de su cuerpo. Se concluye el capítulo con una serie de actividades didácticas que ejemplifican las reflexiones teóricas, de las cuales sugerimos la lectura.

En el quinto capítulo, el Dr. Pedro Miralles y el Dr. Sebastián Molina, de la Universidad de Murcia, observan cómo la presencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el currículum de la Educación Infantil se reduce a la adquisición de competencias sociales en cada uno de los ámbitos y colectivos que conforman el entorno social del niño. Para los autores, la falta de contenidos culturales que tratar en el área de *conocimiento del entorno* confirma el triunfo de la psicología evolutiva en la elaboración de los currículos. Asimismo, indican cómo se pueden superar las dificultades de aprendizaje a través de una adecuada selección y secuenciación de contenidos, además de con la planificación de estrategias didácticas específicas. Para los autores, la inclusión de elementos culturales en la adquisición de competencias sociales, como por ejemplo la celebración de fiestas tradicionales, contribuye a la formación identitaria y autónoma de los niños. Resulta muy aconsejable la lectura de los apartados sobre cómo utilizar el relato para el aprendizaje del tiempo.

En el sexto capítulo, el Dr. José María Cuenca, de la Universidad de Huelva, considera que la comprensión del tiempo en niños en edad preescolar debería vincularse al desarrollo natural de la memoria. De forma contraria entenderían el tiempo como algo estático y unificado. Asimismo reconoce que los niños pueden y saben reconocer los elementos de un espacio, aunque pueden organizarlo con mayor dificultad. El autor también indica las limitaciones reales en la comprensión de las distintas concepciones del mundo sociocultural: nociones políticas, organización social, comprensión económica, normas y valores, etc., que se pueden ejercitar a partir de salidas e itinerarios y actividades lúdicas.

El séptimo capítulo, firmado por María Luisa García Rodríguez y Sonia Casillas Martín, maestras de Educación Infantil y autoras de numerosos artículos sobre estrategias de aprendizaje, ofrece un modelo de programación de unidad didáctica para el estudio del entorno social y cultural de la Educación Infantil, remarcando la importancia de la programación educativa como objetivo principal de la tarea docente. Coincidimos con las autoras que la programación debería coordinar los objetivos y la selección y secuenciación de contenidos, con las actividades de aprendizaje y evaluativas, para evitar que el aprendizaje se reduzca al almacenamiento de conocimientos y desarrollar la dimensión cognoscitiva de los niños. Es muy interesante la propuesta de organizar la evaluación según las tres áreas del currículum: *conocimiento del entorno*, *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, y *lenguajes*, para el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotrices, de inserción social, comunicativa y afectiva. Las autoras, además, recuerdan la importancia de la adquisición de buenos hábitos sociales a partir del conocimiento de normas y límites.

En el último capítulo, la Dra. Mercedes de la Calle Carracedo, de la Universidad de Valladolid, a la que recordamos sobre todo por sus aportaciones en la aplicación de metodologías lúdicas para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, indica cómo la innovación educativa en la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha producido en los últimos años gracias a colectivos y grupos docentes que la entienden como una manera de intervención activa en el aula a partir de estrategias, técnicas, prácticas y teorías críticas de la investigación científica.

Este capítulo sirve para comprender el porqué, el cómo y la finalidad de la innovación, más allá de las nuevas tecnologías, y para entender los ámbitos de innovación implicados en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalmente, en el anexo, la Dra. Feliu, profesora de la Universidad de Barcelona, especializada en temas relacionados con las posibilidades educativas de la Historia del Arte en la Educación Primaria, y la Dra. Llonch, profesora de Didáctica en la Universidad de Lleida, analizan el currículum de las Ciencias Sociales de Educación Infantil a través de tablas comparativas y sintéticas de las distintas comunidades autónomas, con el objetivo de comprender las variaciones en la organización del currículum autonómico en cuanto a la estructura de las tres áreas de conocimientos para el Ciclo Superior y dos para el Segundo Ciclo, y la organización de los contenidos.

Hay que valorar positivamente la publicación de este volumen, subrayando sobre todo los aspectos prácticos. Cada uno de

los temas tratados en los artículos está relacionado directamente con el currículum, por lo que el texto resulta una herramienta válida para la interpretación y contextualización de la funcionalidad educativa de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil y ofrece modelos para la aplicación de innovaciones directamente vinculados con la estructura de la programación del currículum de Ciencias Sociales de Educación Infantil.

Finalmente, consideramos que este volumen establece una relación fundamental entre currículum, innovación, investigación y propuestas didácticas para comprender cómo trabajar el espacio y el tiempo en el aula con niños en edad preescolar. Estos contenidos prácticos ayudan a convertir contenidos y objetivos educativos en actividades de aprendizaje a partir de conocimientos concretos sobre la percepción de los niños y su manera de ir construyendo los esquemas de la realidad.

En definitiva, es un libro relevante tanto por la escasez de trabajos rigurosos en esta área de conocimiento, y muy útil para los alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil por la presencia de múltiples actividades, experiencias y recursos que los autores ponen a disposición del lector.

Ilaria Bellatti
Universitat de Barcelona

[1] Orden ECI/3960/200, de 19 de diciembre. Currículum para la Educación Infantil. BOE núm. 5 (5 enero 2008) pág. 1016-1036.

Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Básica

Varios Autores, México, Secretaría de Educación Pública de México-Universidad Pedagógica Nacional, 2011, 207 páginas.

El libro *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Básica*, editado por la Secretaría de Educación Pública de México en el marco de la serie «Teoría y práctica curricular de la Educación Básica», desarrolla temáticas sobre la enseñanza de la Historia y también aborda cuestiones relativas a la realidad mexicana. En su introducción y los cinco artículos que conforman el libro, los diversos investigadores de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales hablan, desde las características de la sociedad actual, sobre la importancia de la Historia para la comprensión del presente, a la vez que ponen de relieve las nuevas concepciones en torno al abordaje didáctico de la asignatura, dotándola de un alto papel formativo. En este sentido, los autores escriben desde una posición que ya no considera la enseñanza de la Historia como una tarea memorística, sino como una poderosa herramienta formativa.

En la introducción, la investigadora Josefina Zoraida Vásquez, que centra su texto en el estado de México, plantea la necesidad de asumir el pasado y explicarlo tanto desde la escuela como desde la historiografía; refiere la importancia del diálogo entre ambos espacios, además de la necesidad de adecuar el proceso de enseñanza de la Historia a las características del mundo actual.

El capítulo primero, escrito por los catedráticos de la Universidad de Barcelona Joaquim Prats y Juan Santacana y titulado «¿Por qué y para qué enseñar Historia?», desarrolla el tema de la función formativa de esta materia. Los autores, después de situar históricamente la enseñanza de la Historia, abordan ampliamente las aportaciones que produce en el desarrollo cognitivo, el desenvolvimiento social y ciudadano de los estudiantes, y profundizan en la necesidad de enseñarla como una ciencia social. Prats y Santacana recogen también un apartado con sugerencias metodológicas dirigidas a orientar en lo concreto la enseñanza de la Historia, seguido por el planteamiento de algunas cuestiones sobre la dirección y las características que deben tener un currículum y los contenidos para cumplir su cometido formativo.

El capítulo segundo, «Comprensión y aprendizaje de la Historia», escrito por el investigador de la Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO-Argentina Mario Carretero, se centra en la relación entre habilidades e Historia. Carretero, con base en un estudio sobre el manejo de conceptos en el que participó, señala que, a pesar del avance cognitivo producido con el crecimiento, el desarrollo de las habilidades históricas se mantiene estable en los niveles bajos. Así, sostiene que la Didáctica de la Historia debe ir en sintonía con una asignatura que priorice el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el análisis de fuentes y la relación dialéctica entre pasado y presente.

En el tercer capítulo, «Cómo se enseña la Historia en la Educación Básica», los autores Verónica Arista, Pedro Miralles y Laura Lima, desde cada una de sus perspectivas, abordan algún aspecto de la enseñanza de la Historia. Verónica Arista desarrolla un análisis descriptivo del enfoque de la Historia en el marco de la reforma educativa mexicana, donde enfatiza el tema de las competencias, con claras sugerencias docentes para el abordaje didáctico de diferentes temáticas. Pedro Miralles, por su parte, desarrolla el tema de las TIC en la educación en general (donde sostiene la distancia que existe entre ellas y el aula) y en la enseñanza de la Historia en particular. A su vez, entrega algunas directrices generales y establece los beneficios educativos que tiene la incorporación de estas tecnologías en la sala de clases. Finalmente, Laura Lima profundiza en el tema evaluativo, destacando su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Allí, Lima comenta algunas evaluaciones estandarizadas y entrega orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en la Historia.

El cuarto capítulo, titulado «El docente y la enseñanza de la Historia» y escrito por María del Carmen Acevedo Arcos, retoma los tópicos de las habilidades que desarrolla la Historia y los beneficios de su enseñanza, entre los cuales destacan: la comprensión del tiempo presente, un espacio donde transformar valores para la sociedad, la enseñanza de la Historia para la memoria y el desarrollo del pensamiento crítico. Acevedo también da cuenta de la situación de la enseñanza de la Historia en México, señala que esta sigue siendo tradicional y deja de manifiesto la necesidad de que el profesorado profundice en los conocimientos históricos.

Finalmente, el quinto capítulo, escrito por Laura Lima, profundiza en las características del currículum por competencias mexicano. Así, el compendio publicado por la Secretaria de Educación Pública de México constituye un material de alto contenido teórico, una herramienta para el quehacer docente en su práctica cotidiana y una plataforma de análisis del tema en la realidad mexicana.

Isidora Sáez Rosenkranz
Universitat de Barcelona

---

12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia

Feliu Torruella, Maria y Hernández Cardona, Xavier. Barcelona, Graó, 2011, 179 páginas.

La Historia, en los últimos años, ha recibido críticas como asignatura. Entre ellas en-

contramos: la incapacidad para motivar a los alumnos; lo monótono en que se transforma el proceso de enseñanza; la dificultad para razonar eficazmente; la incapacidad para asumir responsabilidades frente a sus propios estudios; la memorización de información que a veces se vuelve irrelevante, y el olvido y la escasa aplicación.

Estas críticas surgen a partir de la visión generalizada de la educación como un mero requisito social y del estudiante como un ente pasivo en el interior del aula. La asignatura de Historia, a nivel generalizado, ha caído en esta trampa y se ha descontextualizado frente al mundo interconectado y globalizado.

A partir de esta tendencia, resulta interesante conocer el trabajo titulado *12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia*, realizado por la doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio María Feliu Torruella, profesora e investigadora de la Universidad de Barcelona, y el doctor en Historia F. Xavier Hernández Cardona, catedrático de la Universidad de Barcelona.

Los autores han desarrollado una obra de interés para todos los profesores de Historia y Ciencias Sociales, quienes deben enfrentarse constantemente a problemas de tipo metodológico en su práctica en el aula. Por medio de este trabajo se ha buscado potenciar el saber instrumental que permita superar la visión tradicional de la enseñanza de la Historia.

Los autores seleccionaron 12 ideas clave, resaltando la importancia de la Historia y planteando las competencias temporales e históricas como fundamentales para el desarrollo humano. Estas ideas clave buscan ayudar a orientar en el complejo campo de la Didáctica de la Historia, facilitando la ordenación de una propuesta de actividades creativas y eficaces para el desarrollo de un pensamiento histórico y a la vez critico. Las ideas claves son:

1. El conocimiento de las convenciones temporales es esencial para concebir el tiempo. La correcta ubicación del individuo en las variables temporales exige el conocimiento y la práctica de categorías, nociones y convenciones temporales de uso común por parte de la comunidad humana.

2. El dominio de las diferentes unidades y medidas del tiempo es indispensable para afrontar con éxito la vida cotidiana y avanzar en la comprensión del tiempo histórico. El uso de las unidades temporales implica un adiestramiento sistemático que obviamente debe tener un reflejo explícito en los sistemas formales de enseñanza-aprendizaje.

3. Cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje de la Historia exige trabajar a partir de las fuentes del pasado. Conocemos este a partir de fuentes: objetos, restos, escritos, testimonios, estudios… Las fuentes pueden clasificarse en función de su carácter coetáneo a los hechos sobre los cuales informan, según su naturaleza o según el tipo de información que nos suministran.

4. Las fuentes primarias, coetáneas de los hechos que explican, son, en tanto que evidencias directas, idóneas para fundamentar la enseñanza aprendizaje de la Historia en una perspectiva científica.

5. Las fuentes secundarias, que se han generado con posterioridad a los hechos que explican, son útiles en la enseñanza-aprendizaje en tanto que ofrecen información sintética y elaborada sobre el pasado.

6. La investigación y la vivencia de la Historia exigen un contacto directo con las evidencias del pasado que forman parte de nuestro presente y a las cuales reconocemos valor. El trabajo sobre el patrimonio nos conecta con el pasado y permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis histórico.

7. Cualquier información elaborada por los humanos debe ser sometida a crítica, incluidas las informaciones sobre el pasado. Por lo tanto, el conocimiento científico del pasado debe basarse en la utilización de fuentes sometidas a un juicio crítico y ha de comprobarse su fiabilidad.

8. La causalidad histórica es uno de los conceptos estructurantes de la Historia. Una situación o hecho histórico tiene sus causas y genera unas consecuencias.

9. La empatía histórica es necesaria para entender los límites y condicionamientos de las personas de otro tiempo. Podemos vivir la Historia recreando actividades en condiciones similares a las del pasado y aproximando actitudes empáticas para intentar comprender los puntos de vista de personas de otros tiempos.

10. La simulación y los juegos de simulación son útiles para vivir y comprender diversos aspectos del pasado. La simulación permite reflexionar acerca de cómo inciden las decisiones personales en el desarrollo de los hechos históricos.

11. La investigación y el trabajo sobre Historia de los alumnos de Primaria y Secundaria generan saberes que deben socializarse a partir de técnicas de comunicación, didáctica y difusión.

12. La Historia es el conocimiento científico del pasado y, en consecuencia, los procesos formales de enseñanza y aprendizaje deben fundamentar el estudio de esta disciplina en sus aspectos metodológicos.

Cada una de estas ideas clave representa un capítulo del libro y busca dar respuestas a preguntas tales como: ¿cómo podemos aprender a medir el tiempo histórico?, ¿qué son causas y consecuencias en Historia, y cómo podemos identificarlas?, ¿cómo podemos aplicar el método científico en el aula para enseñar y aprender Historia?, etc.

Cada capítulo del libro explica con detalles y expone a través de ejemplos tipos de actividades orientadas para su aplicación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

En resumen, esta obra presenta una serie de ideas que sirven como una propuesta sólida de intervención en el aula en todos los niveles de enseñanza y que logran que los alumnos se sitúen temporalmente y desarrollen un pensamiento crítico.

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

Rodrigo Arturo Salazar Jiménez
Universitat de Barcelona

Handbook of Research in Social Studies Education

Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. Nueva York, Routledge, 2008, 402 páginas.

Levstik y Tyson, autoras del *Handbook of Research in Social Studies Education*, son

dos profesoras de Educación en Ciencias Sociales (Social Studies Education) de las universidades estadounidenses de Kentucky y Ohio State, respectivamente. Las autoras editaron en el año 2008 un *handbook* sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la línea de lo que ya habían hecho anteriormente Shaver (1991) y Evans y Saxe (1996). La principal virtud de este manual es la actualización de las principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, para lo cual se cuenta con algunos de los mayores expertos en los distintos ámbitos tratados. De esta manera, el *handbook* cuenta con autores de la talla de Adler, Thornton, Barton, Hahn, Hess, Parker o Smith-Crocco, por citar solo algunos de ellos.

El manual consta de diecinueve capítulos que se dividen en siete grandes apartados: 1) los cambios y continuidades en el currículum de Ciencias Sociales; 2) las competencias cívicas en las democracias plurales; 3) las Ciencias Sociales y la justicia social; 4) la evaluación; 5) la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas; 6) las tecnologías en las Ciencias Sociales, y 7) la formación inicial y permanente del profesorado.

Las aportaciones en los distintos capítulos siguen la lógica propia de los *handbooks* de investigación. En primer lugar, los autores revisan las principales investigaciones realizadas en el ámbito para acabar finalmente remarcando los puntos fuertes y débiles de la investigación, y cuáles serían las líneas de esta que podrían aparecer a partir de los resultados de los estudios previos.

Por lo que se refiere a la corriente pedagógica en la que sitúan las editoras su libro, podríamos afirmar que el *handbook* se ubica en una Didáctica de las Ciencias Sociales cercana a la escuela crítica, a partir de las contribuciones de autores destacados como Thornton o Smith-Crocco. Por ello, las editoras han dado especial relevancia en el manual a los capítulos destinados a la Educación para la Ciudadanía y a la justicia social (ocho de los diecinueve forman parte de este bloque). Las distintas aportaciones consideran que la finalidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe ser la construcción de una ciudadanía democrática que cumpla con las siguientes características:

a) reflexiva y comprometida: bases de la ciudadanía de acuerdo con Parker;
b) global, que atienda la diversidad y los distintos puntos de vista: según presentan Banks y Nguyen; Smith-Crocco, y Song, Wilson y Quashiga;
c) participativa: como nos demuestra el capítulo de Wade sobre el aprendizaje-servicio;
d) centrada en los problemas sociales relevantes o cuestiones controvertidas, que es el nombre que le da Hess, una de las mayores expertas actuales en este ámbito;
e) y que tenga como objetivo la justicia social (Bickmore).

Esta perspectiva se resume bastante bien en las palabras de Bickmore, quien afirma que «Socially just democracy requires inclusive democratic conflict management processes —such as dialogue, dissent, and negociation— and awarness of the ways viewpoints are shaped by power-laden discourse in school and society. Also, it requires democratical governance and human relations practices in schools and communities, especially to improve mechanisms and oportunities for opressed and marginalized people to experience respect and success in school and beyond» (2008: 165-166).

El *handbook* tiene un marcado carácter interdisciplinario y enfoca la Didáctica como un todo integrando el conjunto de las Ciencias Sociales. Sin embargo, también cuenta con aportaciones más específicamente disciplinarias, como los capítulos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Economía, la evaluación y la formación del profesorado.

En el primer ámbito de los mencionados destacan las aportaciones de Barton sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Según este autor, las investigaciones demuestran la necesidad de tener en cuenta los aprendizajes que los alumnos realizan fuera de la escuela para enseñar los nuevos contenidos y el hecho de que los aprendizajes escolares tienen incidencia en las ideas del alumnado. Por lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, Segall y Helfeinbein destacan la potencialidad de la disciplina en la deconstrucción del pensamiento social en conceptos como el imperialismo.

En el capítulo dedicado a la evaluación, Grant y Salinas afrontan el reto de hablar de la investigación sobre la evaluación en el contexto actual, en el cual se prima esta desde las instituciones por encima de todos los demás elementos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje y donde el peso de las Ciencias Sociales en estas grandes evaluaciones es bastante escaso. En este contexto, los autores reclaman unas mayores cantidad y calidad de investigaciones y debate teórico, focalizado en la evaluación desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el apartado sobre la formación del profesorado, Adler presenta una revisión de las investigaciones centrándose en la formación inicial, mientras que Van Hover hace lo propio con la formación permanente del profesorado. Ambas autoras destacan la importancia de la investigación sobre la formación del profesorado y concluyen con la necesidad de llevar a cabo investigaciones interpretativas que se alarguen en el tiempo. Para las autoras, es imprescindible «examine the impact of profesional development on teacher practice and student achievement» (Van Hover, 2008: 366).

Por otro lado, no resultan menos interesantes las aportaciones realizadas por Owings Swan y Hofer sobre la utilización de las tecnologías en las clases de Ciencias Sociales. Para los autores, esta línea de investigación debería empezar a focalizarse en lo que sucede realmente en las aulas cuando se produce la interacción entre profesorado, alumnado y nuevas tecnologías.

En definitiva, el *handbook* aquí reseñado es un manual muy útil como puerta de entrada o de actualización de las numeras investigaciones que se realizan en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Estados Unidos, y quizá este último punto sea la gran crítica que se puede hacer al libro. Quien pretenda encontrar en este manual investigaciones realizadas fuera del ámbito estadounidense (por no hablar de fuera del ámbito anglosajón) lo tendrá realmente difícil. El *handbook* no es, ni pretende ser, un compendio sobre las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales a nivel mundial, sino una actualización de las principales líneas de investigación que se han desarrollado en Estados Unidos realizadas por expertos en cada una de ellas.

Referencias:

EVANS, R. y SAXE, E.W. (1996), *Handbook on teaching Social Issues*. Washington: National Council for Social Studies.

SHAVER, J. P. (1991), *Handbook of research on Social Studies teaching and learning*. Nueva York: Macmillan.

Edda Sant Obiols
Profesora de Secundaria, Becaria FPU de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials (UAB), Miembro de GREDICS

Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar (vol. I)

Prats, Joaquim (coord.)
Barcelona, Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria, Ministerio de Educación (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación en Innovación Educativa, IFIIE) y Graó, 2011, 218 páginas.

Didáctica de la Geografía y la Historia (vol. II)

Prats, Joaquim (coord.)
Barcelona, Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria, Ministerio de Educación (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación en Innovación Educativa, IFIIE) y Graó, 2011, 231 páginas.

Geografía e Historia, investigación, innovación y buenas prácticas (vol. III)

Prats, Joaquim (coord.)
Barcelona, Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria, Ministerio de Educación (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación en Innovación Educativa, IFIIE) y Graó, 2011, 234 páginas.

«Geografía e Historia» dentro de la «Colección Formación del profesorado»

Joaquim Prats Cuevas ha sido el coordinador de los tres volúmenes, correspondientes a Geografía e Historia, dentro del conjunto de los cuarenta y seis que Editorial Graó ha puesto en las librerías con el objetivo de ofrecer un repertorio bibliográfico completo destinado, en general, al profesorado de Secundaria y, más concretamente, a su formación inicial.

Por eso, el conjunto se ordena de acuerdo con la estructura curricular del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: un «módulo genérico» con cuatro volúmenes (enseñanza/aprendizaje, procesos/contextos, sociología y prácticas) y otro «módulo específico», con catorce secciones de tres volúmenes cada una, dedicados a las diferentes materias; la sección 8 constituyen los tres volúmenes correspondientes a Geografía e Historia.

Cada uno de los volúmenes de cada materia tiene los mismos contenidos: «Complementos de formación disciplinar» (vol. I), «Didáctica específica» (vol. II) y un compendio de propuestas denominado «Investigación, innovación y buenas prácticas» (vol. III). Esta colección, dirigida por César Coll, constituye el conjunto bibliográfico más completo jamás editado en nuestro país dedicado a las Didácticas Específicas. Y, desde luego, se convierte en la «biblioteca básica» del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y sus distintas especialidades.

Los autores y la obra

Los tres volúmenes correspondientes a Geografía e Historia han sido elaborados por un destacado elenco de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

El primer volumen, *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar* ha corrido a cargo de los profesores: Joaquim Prats, de la Universidad de Barcelona («Qué son las Ciencias Sociales», cap. 1); Enrique Moradiellos, de la Universidad de Extremadura («Historia y sus métodos», cap. 2 y 3); Francisco García Pascual, de la Universidad de Lleida («Geografía y sus métodos», cap. 4 y 5); Rafael Prieto-Puga, profesor de Educación Secundaria («Economía y sus métodos», cap. 6 y 7); Isidoro González Gallego, de la Universidad de Valladolid («El currículum y las opciones curriculares», cap. 8, 9 y 10); Ramón López Facal, de la Universidad de Santiago de Compostela, y Rafael Valls, de la Universidad de Valencia («La tradición de enseñar Historia y Geografía y otras Ciencias Sociales», cap. 11 y 12).

El segundo volumen, *Didáctica de la Geografía y de la Historia*, ha corrido a cargo de los profesores: Joaquim Prats y Joan Santacana, de la Universidad de Barcelona («Enseñar Historia, sus contenidos, sus métodos y la clase como simulación histórica», cap. 1, 2, 3 y 4); Cristòfol A. Trepat Carbonell, de la Universidad de Barcelona («Didáctica de la Historia del Arte y Evaluación», cap. 5 y 11); Xosé Souto, de la Universidad de Valencia («Enseñanza de la Geografía, fines, objetivos y condicionantes, interdisciplinariedad y contenidos, metodología y recursos y estrategias», cap. 6, 7, 8 y 9); Rafael Prieto-Puga, profesor de Educación Secundaria («Economía, propuestas y métodos», cap. 10).

Y, finalmente, el tercer volumen, *Geografía e Historia, Investigación, innovación y buenas prácticas*, ha corrido a cargo de los profesores: Joaquim Prats y Joan Santancana, de la Universidad de Barcelona («Fuentes materiales, concepto y propuestas: restos arqueológicos, monumentos, museos, Historia local y documentos fotográficos y audiovisuales», cap. 1, 2 y 3); Xavier Hernández Cardona, de la Universidad de Barcelona («Representación e interpretación del espacio y los trabajos de campo», cap. 4 y 7); Pedro Miralles y Sebastián Molina, de la Universidad de Murcia («Recogida de información —encuestas y entrevistas—, el estudio del acontecimiento y estadísticas y anuarios», cap. 5, 6 y 11); Miquel Albert, José María Gutiérrez y Concha Fuentes («La investigación escolar y propuestas de trabajo y para el prácticum», cap. 8 y 12).

En todos los volúmenes, el profesor podrá encontrar al final de cada capítulo o conjunto de estos: repertorios bibliográficos, normativas legales, sitios web y sugerencias de actividades para los lectores.

Volumen I. *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*

El volumen I aborda dos cuestiones: el repaso a las Ciencias Sociales como materias propias del aula y el acercamiento crítico al currículum, sus opciones y su historia.

Naturalmente, como es bien sabido, uno de los problemas que condiciona la actual formación de los profesores es el distanciamiento entre las materias que se estudian en la educación no universitaria y las que constituyen especialidades científicas en la universidad. La materia denominada «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» agrupa un conjunto de conocimientos cuyo peso fundamental corresponde a la Historia y a la Geografía, aunque también, en menor medida, a la Historia del Arte y a la Economía. Es en Bachillerato cuando estas dos últimas materias adquieren dimensiones propias. El volumen podría haber caído en el error (como se está haciendo en las universidades, dentro del máster) de ofrecer apretados resúmenes de las cuatro disciplinas. No ha sido, venturosamente, así. Con gran acierto se ha concebido cada una de las materias desde las dos perspectivas que más claramente pueden servir al profesor y, de manera más adecuada, se enfocan a la enseñanza: la teoría de la propia ciencia y sus métodos y técnicas.

Después, se aborda una teoría crítica del currículum de nuestra materia en la ESO y el Bachillerato, que presenta, además, di-

versas posibilidades de ordenación curricular, lo que da lugar a que no falten los llamados debates de las Humanidades.

Y, finalmente, el volumen realiza un interesante estudio de nuestra historia curricular desde que los jesuitas comenzaron a interesarse por la enseñanza de la Historia hasta las movimientos de renovación pedagógica de finales del siglo XX.

Volumen II. ***Didáctica de la Geografía y de la Historia***

El volumen II está dedicado a la enseñanza/aprendizaje de la materia, como también lo está, en definitiva, el volumen III. Lo que los diferencia es su enfoque: el segundo está más dirigido a conceptos, teoría, objetivos, métodos y estrategias, mientras el tercero se encuentra más enfocado a técnicas y recursos.

Desde estos enfoques, en el volumen II se presenta lo que podríamos llamar la teoría y el método de la Historia, la Geografía, la Historia del Arte (como parte de la materia de Historia) y la Economía y, finalmente, tratada en una perspectiva conjunta, la evaluación del aprendizaje: qué, cómo y cuándo evaluar.

Por qué y para qué enseñar Historia son unas cuestiones viejas que se abordan con novedad, convirtiéndolas en «cuestiones nuevas», al tratar de «valores y funciones» y de «usos y abusos»: a este respecto llama favorablemente la atención que los autores no duden en entrar en la cuestión de la «memoria histórica». Los temas y los contenidos se tratan también con espíritu crítico y novedad. Y, finalmente, se habla de los métodos de enseñanza de la Historia, entre los cuales el libro no duda en apostar por los «métodos de descubrimiento» y en insistir en la «desverbalización» de la enseñanza de la Historia repasando, de nuevo críticamente, los tópicos en esta.

La Geografía se aborda con un fuerte contenido social y humanístico; se presentan sus principios, se denuncian las rutinas escolares y se busca una selección de contenidos donde estén presentes problemas actuales como el ocio, el medio ambiente, la ciudadanía, las desigualdades económicas, la población dentro de los tres espacios que se plantean: el absoluto, el relativo y el complejo.

Finalmente, la Economía y la Historia del Arte se abordan sencillamente desde las preguntas clásicas, pero siempre operativas: por qué, qué y cómo enseñar.

Volumen III. ***Geografía e Historia, Investigación, Innovación y buenas prácticas***

Como hemos señalado, el volumen III entra en el detalle de las técnicas y los recursos para el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de lo que ofrecen como método científico propio las propias Historia y Geografía.

En consecuencia, se parte, en el caso de la Historia, del concepto de las «fuentes materiales»: objetos y documentos. Naturalmente, partiendo, como decimos, de los recursos para la construcción de la propia ciencia, se arranca con las posibilidades formativas de la arqueología, los monumentos y los museos hasta llegar a la Historia oral, la fotografía o las fuentes audiovisuales. En relación con ello, se abordan dinámicas de investigación en trabajos de campo. En el caso de la Geografía hay lugar, como es natural, para el estudio del espacio, sus representaciones y sus interpretaciones.

Resultan de especial interés las cuestiones que se plantean referentes a la estadística, la recogida de información social, las encuestas y las entrevistas, además de las bases de datos, las propuestas bibliográficas y de materiales digitales.

El volumen acaba prestando una atención adecuada al prácticum.

Si en este repertorio de merecidas valoraciones positivas tuviéramos que echar en falta alguna cosa, haríamos referencia a la investigación en la propia área: no solo tesis doctorales, sino, particularmente, líneas existentes en las universidades y posibilidades para el profesor de Secundaria, en el perfil de la investigación/acción y en la del profesor como investigador sobre su propia función docente en el aula. Pensamos que ello obedece al plan general de la colección, ya que precisamente el coordinador de estos tres volúmenes, el profesor Prats, es quizá quien más se ha interesado y más ha publicado sobre esta cuestión.

En resumen

Estamos ante una obra compleja y completa, que marca una etapa final en la definición de la Didáctica de las Ciencias Sociales y el inicio de otra nueva que coincide, obviamente, con la nueva formación que, a través del máster, será la específica del profesorado de Secundaria en el siglo XXI. Son casi 700 páginas (por tanto, la obra más extensa publicada hasta hoy en nuestra área de conocimiento), extraordinariamente útiles, por lo tanto, a los alumnos del Máster de Secundaria para su formación. Y extraordinariamente útiles, asimismo, a los docentes que enseñan en las aulas de ESO y Bachillerato para su profesión.

María Sánchez Agustí
Profesora titular de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Valladolid

The right kind of history. Teaching the past in twentieth-century England

Cannadine, David; Keating, Jenny y Sheldon, Nicola. Hampshire, Palgrave Macmillan, 2011, 306 páginas.

The right kind of history es el estudio historiográfico más reciente realizado sobre la enseñanza de la Historia en Inglaterra. El profesor David Cannadine, docente de la Universidad de Princeton (Estados Unidos), Jenny Keating y Nicola Sheldon, ambos investigadores del Institute of Historical Research de la Universidad de Londres, recogen en este libro los resultados de casi tres años de intensa investigación.

En los círculos académicos del mundo anglosajón, el estudio viene siendo considerado como el trabajo más completo realizado hasta el momento, al fundamentarse en una documentación inédita proveniente de distintos contextos. Por el planteamiento metodológico propuesto podría considerarse un trabajo pionero para posibles investigaciones de la misma naturaleza en España.

Los autores entrelazan las tramas de las políticas educativas y de las prácticas y teorías pedagógicas a lo largo del siglo XX para explicar, con una narrativa comprensiva, la complejidad y la multidimensionalidad de todos aquellos factores que incidieron en la uniformización de la educación inglesa.

En las páginas de este libro comprendemos el crecimiento del uso público de la Historia y, asimismo, los motivos que determinaron la aproximación de los planteamientos educativos a las expectativas sociales.

No nos sorprendería si uno de los motivos del estudio hubiese sido la necesidad de contextualizar históricamente los encendi-

dos debates desencadenados en los últimos años en el Reino Unido sobre qué tipo de Historia debe enseñarse. Estos debates no se han limitado a la esfera académica y educativa propiamente, sino que han ocupado las primeras páginas de importantes periódicos.

Una de las temáticas de mayor enfrentamiento es la que resguarda en la enseñanza de la Historia la búsqueda de un nuevo ajuste para la cohesión social de los componentes étnicos y culturales de lo que se considera «británico». La colisión de nuevas y antiguas reclamaciones sociales e identitarias ha ido llevando a la reflexión sobre la movilidad y fragilidad de las fuerzas que equilibran la comunidad y motivan o legitiman el sentimiento de pertenencia de sus miembros, ya sean estos, promotores activos de nuevas exigencias representativas, o promotores inconscientes, partícipes de la nueva circulación de la información.

En Reino Unido, la problemática sobre si la enseñanza de la Historia debería promover la cohesión social desde la asimilación e integración del «diferente» o desde el reconocimiento y diálogo con el otro ha dividido también las posturas metodológicas. Hay quien sigue viendo necesario recurrir a la narrativa histórica ortodoxa basada en la adquisición de conocimientos para forjar el sentimiento de pertenencia a la comunidad, y quien considera la Historia como un medio para adquirir prácticas ciudadanas a través de una enseñanza basada en el desarrollo de habilidades críticas e interpretativas. Estas posturas nos dirigen a conflictos más cercanos sobre si la escuela, y más concretamente el currículum, debería ser la reproducción de unos valores o la promoción de la práctica educativa.

El lector que quiera superar la dificultad lingüística y aventurarse entre las páginas del libro debería poder apreciar, con estas premisas, aun más la lógica historiográfica de los autores. También deseamos que considere los elementos que iremos describiendo brevemente aquí como una experiencia para seguir avanzando en la reflexión y en la práctica de la enseñanza de la Historia.

El libro sigue en orden cronológico los procesos de cambio más significativos para la práctica y la teoría educativa de la Historia y los divide en cinco ciclos, uno por cada uno de los capítulos. La introducción enmarca el trabajo contextualizando la periodización propuesta para el análisis de la documentación. En las conclusiones se avanzan sugerencias para el futuro de la Historia escolar en Inglaterra según unas perspectivas que valoran históricamente su importancia en el recorrido formativo de los niños y adolescentes.

En los anexos se incluye parte de la documentación consultada y gráficos clarificadores, de los cuales destacamos las referencias a los contenidos de Historia de las distintas etapas de cada grado escolar, los contenidos de los exámenes para la certificación de la Secundaria en la especialidad de Historia, los resultados de los exámenes oficiales y los principales ministros de Educación a lo largo del siglo xx.

En el primer capítulo, «La Historia va a la escuela», los autores reconstruyen las fases iniciales de la implantación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra y las contingencias que favorecieron su difusión como materia escolar. A partir de las medidas institucionales y las iniciativas de los círculos académicos, individualizan las razones más determinantes que hicieron aumentar, durante la primera década del siglo xx, su oferta educativa y su uso público. Aprendemos aquí cómo la difusión de la enseñanza de la Historia coincidió con la regularización de la Educación Primaria y la ampliación de su obligatoriedad a la clase trabajadora. Este proceso fue promovido por la Board of Education (1890), el primer organismo educativo que coordinaba las distintas instalaciones escolares, aún fundamentalmente dominadas por las autoridades locales. El Code of Regulations for Day Schools, las Instructions *y* las Suggestions, además de constituir una valiosa fuente para entender desde la oficialidad qué importancia se daba a la Historia y qué función tenía a lo largo de la educación obligatoria, nos permiten comprender cómo se irá uniformando la educación inglesa.

Gracias a la documentación analizada por los autores, descubrimos que Inglaterra, a principios del siglo xx, era un país con un escaso sentimiento de pasado compartido. Tampoco la Historia que se enseñaba en la escuela tenía rigor científico, pues se vinculaba más a funciones moralizantes que al ejercicio de la razón. Fue propio en este período que comenzaran los esfuerzos primigenios de los círculos académicos para promover avances en la disciplina y su enseñanza. Estos esfuerzos marcaron los senderos de la Historia y su Didáctica, desde las más importantes actualizaciones pedagógicas modernas, interesadas en el aprendizaje y las estrategias para conseguirlo, hasta las primeras producciones literarias infantiles del calibre de *Tales of Peter Rabbit* de Beatrix Potter, *Peter Pan* de James Barrie y *The Wind in the Willows* de Kenneth Grahame.

En el segundo capítulo, «El Estado y la escuela», se abarca el largo período de entreguerras. Se recuerdan los esfuerzos del ministro de Educación para hacer efectiva la obligatoriedad de la educación y las escasas dotaciones económicas previstas para la escuela. También se analiza la condición laboral del profesorado y su composición social, antes y después de la Primera Guerra Mundial.

Durante este período aprendemos que la enseñanza de la Historia promovida por la Board of Education seguía privilegiando una visión paternalista fundamentada en la transmisión del código moral nacional, aunque cada vez más influenciada por las innovaciones metodológicas promovidas por las universidades. Los autores nos prevén sobre las dificultades de la Board para uniformar y racionalizar el sistema educativo, analizando los informes de las inspecciones ministeriales. Se trata de una valiosa documentación para comprender qué tipo de preocupaciones suscitaba la enseñanza de la Historia.

Los instrumentos evaluativos de los círculos académicos nos informan de la preocupación para convertir la enseñanza de la Historia en una experiencia dinámica más que en una mera memorización de conocimientos destinados a ser olvidados. En este sentido se publicó el *Report on The Teaching of History* (1929), que trataba de comprender la eficacia de la educación de la Historia tanto en la práctica docente como en la formación del profesorado. Este documento fundamentaba sus conclusiones en la recogida de datos provenientes de la observación en el aula, de las pruebas de conocimiento y de las charlas con el alumnado y el profesorado.

Se concluye el capítulo describiendo las primeras tentativas por parte de las universidades de colaborar con los *colleges* para la preparación del profesorado, introduciendo métodos más cercanos a la Historia como disciplina y más alejados de esta como doctrina.

El tercer capítulo, «Historia y Estado del bienestar, 1944-64», los autores describen las actuaciones de los ministros de Educación que se alternaron en la escena política durante el período que va desde la posguerra hasta las fases de consolidación del Estado del bienestar. A pesar de que

la escena pública fue dominada casi por completo por el primer ministro Churchill, que consideraba los asuntos educativos de carácter moral de menor importancia que los ajustes de posguerra, se tomaron medidas resolutivas para la racionalización del sistema educativo. La reorganización de la Educación Secundaria, ahora dividida en tres especialidades, aumentó el número de alumnos que asistían a las escuelas durante un período cada vez más largo.

También en este capítulo se observa el trabajo de los círculos académicos, que promovían desde 1952, con el panfleto *Enseñar Historia*, el estudio cronológico de la Historia británica, incluyendo los procesos económicos y sociales del imperialismo.

Los autores nunca olvidan el contexto sociopolítico y relacionan las nuevas sugerencias con la coronación de Isabel II como monarca del Reino Unido, la relajación de los códigos morales victorianos, el crecimiento de la inmigración procedente de las colonias, la disolución del Imperio y el abandono de las armas.

Una cierta racionalización metodológica también implicó a las prácticas educativas comprobadas por las inspecciones curriculares: mayor uso de libros de textos y sustitución de los relatos históricos más cercanos a las novelas que a la disciplina; introducción de ilustraciones y cartografías, e implementación de las radionovelas, de extrema utilidad durante los ataques aéreos. En algunas escuelas era incluso habitual proyectar películas y series de carácter histórico que sustituirían las reconstrucciones de la vida de grandes personajes de las antiguas proyecciones.

Leer sobre los esfuerzos del Gobierno inglés para poder adquirir una televisión por escuela nos recuerda una vez más la importancia, sobre todo en los tiempos actuales, de conocer la Historia de nuestro sistema educativo, y ejercitar nuestra comprensión de la realidad a partir de esta trama crítica del conocimiento.

Fue en este período cuando empieza en Inglaterra la búsqueda y la experimentación de nuevas estrategias de aprendizaje que, poco a poco, marginaron la metodología tradicionalista, *Chalk-and-talk*, «escuchar y escribir». Este fenómeno, añadimos, se encuentra vinculado a la importante revolución historiográfica conocida como «Nueva Historia».

Los cambios metodológicos fueron acompañados por una formación del profesorado cada vez más vinculada a las universidades y más impulsora de la creatividad. Se instruía para adoptar actividades extraescolares y visitas al patrimonio cultural local, sobre todo con la apertura de los parques nacionales, el National Trust, los restos de los ataques aéreos de la guerra, convertidos en zonas verdes.

También en el cuarto capítulo del libro, «Historia para una nación en decadencia, 1964-1979», los autores contextualizan la situación política de estos años para comprender las decisiones tomadas en educación y su impacto en las controversias que se generaron sobre la enseñanza de la Historia. Para ello describen las propuestas de los partidos políticos sobre la redefinición del papel del Reino Unido en Europa después de las pérdidas coloniales. Individualizan entre los aspectos más determinantes la necesidad de redefinir la nación a partir de la enseñanza de la Historia gracias al aumento del interés y de su uso público en la sociedad. Esta necesidad fue influyendo también sobre las propuestas metodológicas y empezó a alimentar controversias entre posturas reivindicativas de un aprendizaje más vinculado a los conocimientos que a la adquisición de habilidades.

La superación del esquema tradicional *Chalk-and-talk* durante los años cincuentas había impulsando la ampliación de los contenidos a la Historia contemporánea y mundial. Para ello fue necesario racionalizar la enseñanza con la aplicación de un método histórico, que potenciaba la aplicación de la técnica con respecto a los contenidos. Se utilizaban programas de radio que venían con guías didácticas y se potenció el uso de nuevos manuales escolares.

Pero las inspecciones seguían acusando la falta de conocimientos históricos entre el alumnado y la escasa representatividad de la Historia en los planes de estudios de los centros. Aducían, entre las causas, las medidas simplistas de abarcar una programación tan extendida como la que se había sugerido a partir de los años sesenta, y la reducción de la enseñanza de la Historia a una técnica descontextualizada de los conocimientos.

Desde el Gobierno se establecieron nuevos certificados unificados para la evaluación final de la Secundaria y se extendió la cualificación del profesorado a través de las universidades. Tanto conservadores como laboristas estaban convencidos de que educar hubiese podido mejorar la eficiencia y la cualificación de la futura clase trabajadora para devolver una nueva fuerza a los mercados internacionales gracias a personas preparadas y más creativas.

Los círculos académicos, encabezados por la Historical Association, intervinieron una vez más para salvar la Historia. Pusieron en marcha una serie de iniciativas, entre las cuales destacaban la sugerencias de un modelo educativo único en el que se indicaba qué enseñar y cómo organizar tópicos cada vez más amplios, sin ser demasiado simplistas y reduccionistas.

Los esfuerzos lograron sus objetivos en forma de presencia escolar, como denota el aumento decisivo de alumnos que escogieron la Historia como materia para examinarse al finalizar sus estudios secundarios, al menos hasta la interferencia de materias más competitivas como la Sociología y los Estudios Empresariales en la segunda mitad de 1976.

Con el capítulo quinto, «La Historia en el currículum nacional, 1979-2010», se concluye la reconstrucción de las etapas que han marcado el devenir de la enseñanza de la Historia en Inglaterra hasta la actualidad.

Fiel a la estructura de la investigación, los autores empiezan el primer apartado contextualizando políticamente los últimos años del siglo xx y el principio del siguiente milenio. Analizan los esfuerzos del thatcherismo para recuperar la nación según unos valores tradicionales de unión y patriotismo, y su impacto en la creación de un currículum unificado que coronaba los esfuerzos conservadores para controlar más de cerca la educación. Se incluyen, entre las motivaciones, los escasos resultados de las prestaciones de los alumnos ingleses en las evaluaciones europeas.

El ministro Joseph, el más destacado dentro del ámbito de la educación, intentó resolver el problema de la salida de los alumnos de la escuela sin haber conseguido la titulación correspondiente, involucrando a las autoridades locales en la evaluación de maestros y empezando a establecer un control más estricto en las escuelas de formación del profesorado.

Aunque a lo largo de los años se había ido perfilando un plan de estudio único, fue solo en 1980 cuando se estableció el currículum nacional: la idea era poner más énfasis en el aprendizaje vocacional; mejorar

la profesionalidad docente y su formación, además de la eficiencia del aprendizaje de los alumnos. Fue organizado un sistema de evaluación único, el General Certificate of Secondary Education (GCSE), que, a partir de 1988, se convertía en un instrumento que permitía controlar más de cerca a profesores y escuelas. Aun así, el GCSE, organizado por un grupo de expertos fundadores de la History Working Group, supuso un triunfo para el profesorado, ya que garantizaba una cierta autonomía profesional al evaluar más la adquisición de las habilidades que la de los conocimientos. La inspección escolar, la Her Majesty's Inspector of Schools (HMI), se convirtió en una consultoría privada pagada por la misma escuela y regularizada por la Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). Mientras, la Teacher Training Agency se convertía en el instrumento para garantizar la calidad y la eficiencia de la formación inicial y continua del profesorado, sus habilidades, y su conocimiento del Currículum Nacional.

Se concluye aquí este largo recorrido del pasado y presente de la enseñanza de la Historia en Inglaterra. Las reflexiones de las conclusiones podrían ser aplicables también a la realidad española, ya que los autores tratan de rescatar una dimensión positiva de la educación, privilegiando las perspectivas históricas por encima de las políticas.

Considerando la educación como cultura, contextualizan la alternancia de las posturas políticas para su promoción o control, sean estas favorables a una visión de la Historia como una disciplina académica global o más cercanas a las identitarias de cada comunidad, ya sea que avancen propuestas desde el apoyo a los mitos nacionales, ya sea que promuevan el ejercicio de la ciudadanía. Porque al hablar sobre la enseñanza de la Historia también se trata de la cultura de una sociedad y de aquello que la colectividad considera como conocimiento para su transmisión. Es propio desde esta perspectiva que se promueva el estudio de la Historia a lo largo de todo el itinerario escolar. Al margen de los intereses y la empatía que la materia pueda suscitar en la clase dirigente o en los *mass media*, la Historia y su enseñanza ofrecen una mirada privilegiada sobre el mundo y su devenir.

Ilaria Bellatti
Universitat de Barcelona

History Education and the Construction of National Identities

Carretero, Mario; Asensio, Mikel, y María Rodríguez-Moneo (ed.). Charlotte, CT (EUA), Information Age Publishing, 2012, 376 páginas.

En su libro *History Education and the Construction of National Identities*, Mario Carretero, Mikel Asensio y María Rodríguez-Moneo nos invitan a reflexionar sobre los vínculos entre la enseñanza de la Historia y la construcción de identidades en un contexto mundial donde la globalización inaugura nuevas reflexiones. Este libro procede de un seminario internacional organizado en la Universidad Autónoma de Madrid en octubre de 2010 que reunió a investigadores de un amplio número de países y continúa la trayectoria investigadora de los organizadores en este campo de estudio (véase, por ejemplo, la obra de Mario Carretero *Documentos de identidad. La enseñanza de la Historia en un mundo globalizado*, Paidós, 2007, que ha sido traducida al inglés y al portugués).

Las construcciones del pasado y las identidades limitan y posibilitan cierto tipo de relaciones, además de cumplir al mismo tiempo con diversas funciones a nivel colectivo e individual; la discusión se inaugura cuando la enseñanza de la Historia se dirige hacia el objetivo de formar ciudadanos de una determinada nación con fines más bien nacionalistas. Por su parte, uno de los desafíos de la enseñanza de la Historia es transmitir visiones y valores objetivados, basados en el respeto a la evidencia, así como también la adquisición de los conocimientos útiles para la comprensión de la Historia como una forma critica de ver el mundo.

El libro está dividido en cuatro secciones. En la primera, los autores ofrecen una perspectiva de la enseñanza de la Historia que contrasta con la basada en una identidad nacional específica. Mario Carretero, María Rodríguez-Moneo y Mikel Asensio desarrollan la relación entre las concepciones intuitivas y el cambio conceptual en la comprensión de los conocimientos históricos. Jonathan Hansen, en el capítulo 2, delinea los nuevos conceptos involucrados en la «desnacionalización de la Historia» y propone una taxonomía de los mismos, ofreciendo una explicación teórica de esta nueva perspectiva. En el capítulo 3, Stefan Berger describe el intento de construcción de una identidad europea común, que se ve interpelada por la tensión existente ente la enseñanza de la Historia desde un enfoque nacionalista y una Historia transnacional. Asimismo, Stuart Foster, en el capítulo 4, analiza la naturaleza explícitamente nacionalista y el estilo narrativo de los libros de texto de Historia de diversos países, en relación con una identidad nacional que conlleva una perspectiva acrítica. La sección finaliza con el análisis de Alberto Rosa sobre el papel de la enseñanza tradicional de la Historia y el acercamiento a las alternativas posibles.

A estos precedentes les siguen unos amplios trabajos que analizan el contenido de los libros de texto y de los programas de enseñanza escolar que enfatizan sus significados explícitos e implícitos, y conforman la segunda sección del libro. En el capítulo 6, María Grever nos aproxima a un análisis de la compatibilidad entre una Historia común de la comunidad y otra pluralista. En su estudio, realizado en escuelas secundarias de Reino Unido, Francia y Países Bajos, concluye que, a pesar de la pluralidad de Historias e identidades presentes en una misma clase escolar, los estudiantes se posicionarían a favor de una Historia común. Grever argumenta que es importante enseñar la Historia nacional desde la perspectiva de una nación que incluya a ciudadanos de diferentes orígenes con el fin de coordinar esta materia con la Historia del mundo. Por su parte, Keith Barton analiza, a lo largo del capítulo 7, el contenido de los programas escolares de Historia en Estados Unidos, Irlanda y Nueva Zelanda, e identifica tres enfoques de la enseñanza de la Historia y la formación de la identidad. En Francia, Nicole Tutiaux-Guillon describe las características paradójicas de la enseñanza de la Historia y halla que el objetivo principal de los programas en el nivel primario es la construcción de una identidad nacional, mientras que en el nivel secundario de formación se produce la enseñanza de los valores cívicos. En el capítulo 9, Peter Seixas desarrolla la cuestión de la relación entre la enseñanza de la Historia y las minorías étnicas, en el caso específico de los aborígenes canadienses como minoría étnica no integrada completamente en los relatos del Estado-nación.

La tercera sección del libro nos invita a pensar en los problemas que implica el proceso de apropiación de los contenidos históricos por parte de los estudiantes; este es un proceso complejo que necesita el análisis de las representaciones construidas por los alumnos. Carretero, López y Rodríguez-Moneo describen en el capítulo 11 un estudio de universitarios españoles que revela que estos estudiantes mantuvieron una

comprensión intuitiva del concepto de nación a pesar de sus clases de Historia. En el capítulo 12, Avishag Reisman y Sam Wineburg proponen un programa educativo para desarrollar las habilidades que los expertos emplean en la lectura e interpretación de textos históricos. En el capítulo 13, Michelle Bellino y Robert Selman analizan los efectos de la emoción y la reflexión ética y moral en el razonamiento histórico y la enseñanza de la Historia. En el capítulo 14, Ángela Bermúdez analiza los pocos estudios que han investigado el papel de las emociones y los valores en la educación de la Historia, y sostiene la necesidad de analizar y profundizar en el estudio de sus efectos en la enseñanza de esta materia. Este enfoque fue adoptado en un estudio que realizó en Estados Unidos y en el que participaron 120 estudiantes. A su vez, en el capítulo 15, Stoskopf pone de relieve la necesaria colaboración entre los investigadores y educadores para fomentar la enseñanza de la Historia en un mundo transnacional.

El nodo problemático de la cuarta sección del libro es la relación entre museos e identidad nacional en la enseñanza de la Historia. En el capítulo 16, Marisa González de Oleaga discute la oposición entre las narrativas nacionales y ciudadanas a través de un análisis de los mensajes transmitidos por los diferentes museos españoles y latinoamericanos. Mikel Asensio y Elena Pol analizan con detalle las claves museísticas y disciplinarias de algunos museos identitarios de diferentes comunidades autónomas de España. Verónica Boix Mansilla, en el capítulo 18, analiza cómo los museos vinculan la Historia cotidiana con la académica, ilustrando las múltiples funciones de los mensajes transmitidos en las exposiciones.

Finalmente, la quinta sección del libro está formada por diversos estudios que analizan la memoria colectiva y el proceso de construcción de representaciones sociales que permiten interpretar el pasado a la luz del futuro: las múltiples influencias que contribuyen a la construcción de la diversidad cultural y a la identidad nacional en la enseñanza de la Historia. En el capítulo 19, Sabine Moller discute el rol de la familia en la interpretación del pasado como un aspecto especifico de la Historia cotidiana, y nos invita a reflexionar sobre la influencia de la transmisión intergeneracional en la construcción de la memoria colectiva, con un interés particular sobre la memoria del nazismo en Alemania. En el capítulo 20, Kyoko Murakami detalla su trabajo con veteranos de la Segunda Guerra Mundial e identifica las relaciones entre Historia nacional, memoria colectiva y las experiencias individuales de las personas. En el capítulo 21, Helen Haste y Amy Hogan presentan su estudio de jóvenes de Reino Unido a quienes se les pidió que describieran su visión del futuro. En el capitulo 22, Jaan Valsiner presenta un análisis teórico de los procesos socioculturales relacionados con todas estas cuestiones. Y por último, en el capítulo 23 se detallan los comentarios de la sección a cargo de Van Alphen y Asensio.

El libro sugiere diversas preguntas interesantes que dan cuenta del intenso trabajo llevado a cabo por prominentes investigadores. En estos tiempos de creciente globalización, la relación entre los procesos de aprendizaje de la Historia, en la escuela y en ámbitos informales, resulta un tema de gran importancia para la investigación interdisciplinaria, transcultural y transnacional.

María Sarti
Becaria CONICET. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina)