sannos os homes e as mulleres ós que ese traballo, ou a falta del, sempre lles condicionou as súas vidas. Interésannos as súas formas de se organizar ou a súa desestructuración, as súas solidariedades, as súas loitas, os seus conflitos...», tal como se podía leer en el editorial del primer número. Mantiene la misma estructura, con algunas modificaciones, en los cuatro números publicados hasta el momento: un editorial; una sección de carácter historiográfico (*Ó redor da historia*) y otra dirigida al mundo de la enseñanza (*Na clase*); *Unha imaxe* comentada, que pretende dar a conocer una fotografía, un cuadro..., intención semejante a la de la sección titulada *O concepto*; con *Testemuño oral* se da voz a los que normalmente no la tienen; el *Dossier documental* da a conocer fondos documentales del AHCCOOG o de organizaciones semejantes; los comentarios bibliográficos sobre novedades aparecen en la sección *De libros*; *Encontros* da cuenta de diversas actividades (congresos, jornadas...); y en *Guía de recursos* se presentan materiales sobre historia y ciencias sociales. Finalmente, *Actividades da Fundación* expone los trabajos de la institución que patrocina la revista.

Dezeme había previsto publicar tres números cada dos años, pero se ha convertido en semestral gracias a la buena —aunque difícil— difusión y a la más que aceptable calidad del producto. El núm. 1 (abril de 2000) fue una especie de manifiesto de intenciones, por lo que tuvo un carácter menos monográfico que los siguientes. El núm. 2 (noviembre de 2000) centró su atención en el franquismo y llegó a los quioscos coincidiendo con el

veinticinco aniversario de la muerte de Franco. El núm. 3 (junio de 2001) estuvo dedicado al mundo del trabajo y el núm. 4 (noviembre de 2001) aparece con el título genérico de *Migracións*. Colaboraciones como las de Felipe Arias, José Babiano, Joam Carmona, Xosé Chao Rego, Raimundo Cuesta, François Dosse, Ricardo Escudero, Víctor Freixanes, Harvey Kaye, Carme Molinero, Mary Nash, Xosé Manoel Núñez Seixas o Manuel Pérez Ledesma, entre otras muchas, avalan la calidad del trabajo realizado.

El último número publicado es el 4, coeditado con el Centro de Documentación de la Emigración Española (Fundación 1º de Mayo) y con el Archivo da Emigración Galega (Consello da Cultura Galega). Entre otros, colaboran en él especialistas como Ana Fernández Asperilla y Coro Lomas Lara (*Condición, trabajo y género en la emigración española de los años sesenta*), Ana López Lindström (*Transgresión y frontera: las mujeres marroquíes y el mito de la prostitución*), Ubaldo Martínez (*Un concepto: xenofobia*), Xosé Manoel Núñez Seixas (*Inventando os galegos: A imaxe do bo inmigrante na elite galaica da Arxentina, 1900-1930*) o Raúl Soutelo (*Os avós fan memoria para que os netos a recuperen*). *Dezeme* 4 cuenta, además, con las tradicionales secciones de *Unha imaxe* (comentada por Víctor Freixanes), *De libros*, *Guía de recursos*, *Encontros*, *Actividades da Fundación* y *Cartas*. El *Dossier documental* reproduce varios textos procedentes del Archivo da Emigración Galega, que también aporta fotografías para la *Proposta gráfica*, completada con fondos procedentes del CDEE.

Afortunadamente, o más exactamente, gracias al esfuerzo y al trabajo de muchas gentes, *Dezeme* es una revista consolidada. En el primer editorial se decía que aspiraba a desmentir esa frase de que «cualquier revista que se precie no debía pasar del número tres». Se ha logrado romper esa pesimista previsión gracias a la calidad conseguida. De todas formas, el camino que queda por recorrer no es nada fácil. Este tipo de iniciativas merecen por ello todo el apoyo por parte de quien se identifique con una perspectiva crítica de las ciencias sociales³.

NOTAS

¹ Una somera descripción de los fondos del AHCCOOG se puede encontrar en Víctor Manuel Santidrián Arias: La historia social en la escuela: los archivos sindicales. *Con Ciencia Social*, 2, 1998, pp. 179-186.

² Hasta este momento, la Fundación tiene a disposición de los centros e instituciones que las soliciten, las siguientes exposiciones itinerantes: *Prensa clandestina no franquismo; Ensino na II República; 1936: Seoane e os poetas fronte á sublevación (13 estampas de la traición)*; y *España século xx: estampas do traballo*.

³ Información sobre *Dezeme* y la Fundación 10 de Marzo, en: Fundación 10 de Marzo: Rúa República do Salvador 15, 5º. 15701 Santiago de Compostela
Tel.: 981591816. Fax: 981597081. Correo electrónico: f10m.sn@galicia.ccoo.es

Víctor Manuel Santidrián Arias

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

HISTORIA DEL ARTE, ENSEÑANZA Y PROFESORES

Ávila, R.M.
Sevilla: Díada, 2001

Cuando el nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato ha cerrado el currículo de Historia del Arte, como el de otras disciplinas sociales, y lo ha orientado hacia la más rancia tradición formalista y academicista e, igualmente, en la

etapa de la ESO, la presencia del arte en el reciente currículo oficial no sólo continúa siendo escasa, sino aún más encaminada a convertirse en una mera ilustración en imágenes de cada uno de los períodos históricos en los que se reparte el currículo de ciencias sociales, geografía e historia, se publica esta monografía didáctica cargada de propuestas innovadoras, a contracorriente de estas nuevas prescripciones curriculares. Ello pone de manifiesto la autonomía científica de la didáctica específica, que analiza y refle-

xiona sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje elaborando propuestas coherentes con su marco teórico y con su perspectiva de análisis sobre la práctica profesional, sean estas propuestas coincidentes o no con las que se desprenden del currículo oficial.

En este sentido, la obra que analizamos parte de que en la actualidad existe una falta de acercamiento al arte, debido a no haber aprendido a «mirar»; muchos de nuestros alumnos contemplan las obras

de arte sin saber qué observar. Su sensibilidad no tiene el nivel necesario para comprender; existe una falta de predisposición favorable al arte y, en especial, hacia el arte contemporáneo, diríamos nosotros. Para intentar cambiar este panorama, la autora presenta en este libro una propuesta de innovación educativa que se fundamenta en los presupuestos del Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (Proyecto IRES), con independencia de los vaivenes reformistas-contrarreformistas del currículo oficial, pretendiendo facilitar, al profesorado de ciencias sociales arte, la construcción de un conocimiento práctico profesional deseable sobre los contenidos escolares histórico-artísticos que le capacite para resolver mejor los problemas que la práctica le plantea.

Bajo estos presupuestos, el libro se organiza en tres capítulos. En el primero, se describen y analizan básicamente las concepciones que los profesores de ciencias sociales de educación secundaria tienen sobre la historia del arte y su enseñanza-aprendizaje, así como sobre los saberes didácticos y curriculares que hacen referencia a la enseñanza en general, como punto de partida sobre el que construir el conocimiento profesional deseable. En este capítulo se recogen las conclusiones del estudio empírico que la autora realizó en su tesis doctoral, sin gran parte del aparato crítico y metodológico, lo que, si bien facilita su lectura, puede al mismo tiempo dar lugar a una visión excesivamente simplista de los obstáculos que dificultan el cambio profesional del profesorado. En este sentido, debe tenerse presente que el estudio no incluye a los maestros de educación primaria y que la formación del profesorado de educación secundaria es exclusivamente académica y carente de un enfoque profesional, de una perspectiva didáctica, si exceptuamos el insuficiente CAP. Esta formación, junto a la socialización profesional, la propia práctica de la didáctica como disciplina, los valores y actitudes dominantes en nuestra sociedad, el esfuerzo personal que supone cualquier proceso de formación continua, los condicionantes del marco institucional y político en el que está inmersa la propia enseñanza de las ciencias sociales, y en particular de la historia del arte, entre otros factores, han propiciado el desarrollo de unos sistemas de ideas, entre este profesorado, muy resistentes a la innovación educativa y a la consideración de la enseñanza de las ciencias sociales como una tarea compleja que requiere una reflexión permanente en sus concepciones y su práctica.

En el segundo capítulo, se lleva a cabo una amplia y profunda revisión histórica y epistemológica sobre la historia del

arte como disciplina científica enfocada –y es aquí donde radica su principal aportación– a establecer un marco alternativo, integrado, complejo y crítico que permita convertir el conocimiento disciplinar científico en conocimiento disciplinar profesionalizado, es decir, que posibilite un conocimiento didáctico del contenido, una lectura didáctica de una de las fuentes para la determinación del conocimiento escolar. Desde este planteamiento se postula, como conocimiento profesional deseable en relación con esta disciplina, una visión integradora de la obra de arte de carácter histórico-sociológico, haciéndose una propuesta de tramas conceptuales específicas que servirán de referencia, tanto para la formulación y secuenciación del conocimiento escolar deseable como para la progresión posible en el desarrollo profesional de los profesores. Tales tramas están jerarquizadas y organizadas en función de la capacidad de describir (primer nivel de formulación), explicar (segundo nivel de formulación) e interpretar (tercer nivel de formulación) los fenómenos artísticos, tomando como referencia, progresivamente, el enfoque formalista, el iconológico y el sociológico.

En el tercer y último capítulo, se elabora una propuesta de conocimiento escolar para lo que la autora denomina la *educación histórico-artística*. Para ello, comienza analizando los procesos básicos de aprendizaje del alumnado en relación con la obra de arte, lo que le permite formular una hipótesis de progresión de las ideas de los alumnos en cuatro niveles (sincrético, aditivo simple, aditivo complejo y sistémico) y, con posterioridad, lleva a cabo un análisis del currículo oficial de la ESO y el bachillerato en España y de los currículos de otros países (Gran Bretaña, Italia y Estados Unidos), así como de otras propuestas curriculares. Concluye, tras estos análisis, formulando una propuesta alternativa de conocimiento escolar sobre los fenómenos histórico-artísticos y señalando sus finalidades y la selección y secuenciación de contenidos, que se concreta también en tres niveles de formulación (desde la educación primaria hasta el bachillerato), que van desde la progresiva capacidad para leer los fenómenos histórico-artísticos, en un primer nivel, hacia la capacidad para explicarlos y, finalmente, adquirir una visión compleja de los mismos. Termina este capítulo con un estudio de los enfoques metodológicos empleados en la enseñanza de la historia del arte mediante el análisis de materiales curriculares y la elaboración de una propuesta en relación al *cómo enseñar* de carácter investigativo.

En suma, una obra densa, con un índice muy poco desglosado por criterio edito-

rial, que no permite percibir de forma sumaria los numerosos estudios y propuestas que en la misma se realizan. Es un libro que puede ayudar, a aquellos grupos de maestros y profesores insatisfechos con su práctica, a orientar su desarrollo profesional desde la reflexión sobre sus concepciones y la experimentación curricular. También es de extraordinario interés para el profesorado de didáctica de las ciencias sociales por lo que aporta para el diseño de procesos formativos que faciliten la superación de los obstáculos que dificultan la construcción de un conocimiento profesional del profesorado que permita a éste *enseñar a mirar el arte* a su alumnado.

Jesús Estepa Giménez

LOS JÓVENES ANTE EL RETO EUROPEO. CONOCIMIENTOS Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Director: Joaquim Prats
 Coordinador: Tòfol A. Trepal
 José Vte. Peña; Rafael Valls; Ferran Urgell.
 Barcelona: Fundación “la Caixa”. 2001.
 (Col. Estudios sociales, núm. 7) 284 pág.

Este libro ha sido elaborado por un equipo de investigación dirigido por Prats, catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, integrado por Trepal, que actuó como coordinador y es también profesor de la Universidad de Barcelona, por el sociólogo de la educación, Peña, de la Universidad de Oviedo, por Valls, de la Universidad de Valencia y por Urgell, sociólogo investigador del Grupo DIGHES. Se trata de un ambicioso estudio que incorpora diversas metodologías y técnicas de investigación en didáctica de las ciencias sociales y en sociología. Es una buena prueba del alto nivel que puede alcanzarse. Está publicado en una prestigiosa colección de libros que edita la Fundación «La Caixa» y que pueden verse en internet en la dirección www.estudios.la.caixa.com. La investigación ha tratado de indagar en cuatro aspectos fundamentales sobre cómo se vive la dimensión europea en las aulas de la ESO, y qué peso parece tener en estas vivencias la instrucción recibida y construida por el alumnado.

Todas las comunidades españolas han sido estudiadas, tanto en lo que se refiere

al estudiantado como en lo relativo al uso de los libros de texto que, en su mayoría, están homologados por las diferentes administraciones.

La generación de alumnado elegido tiene especial interés como población para ser estudiada, ya que los estudiantes de 4.º de ESO se encuentran en su último año de educación obligatoria y no están condicionados por experiencias profesionales o por trayectorias escolares diversificadas. Es una generación que ha estudiado siguiendo los programas escolares de la reforma educativa que estableció la LOGSE, programas que incorporan el estudio de Europa y la dimensión europea en los términos más actuales. Al tiempo, esta generación de escolares es la última que asistirá a una etapa de educación obligatoria sin la experiencia de utilizar el euro, hecho que producirá consecuencias, aún por determinar, en el imaginario y la vida de los ciudadanos europeos de la Unión.

Según los autores, los resultados de la investigación demuestran un deficiente conocimiento sobre la historia y la geografía de Europa en un grupo muy numeroso del alumnado que acaba esta etapa educativa; y más si tenemos en cuenta que la prueba de conocimientos que se realizó incluía solamente contenidos muy básicos. Solamente algo más de la mitad de los estudiantes obtienen unos resultados aceptables. Los porcentajes concretan más esta afirmación: un 59% aprobaría frente a un 41%, que suspendería; aunque de los que aprueban, ninguno obtiene una calificación excelente. En este terreno de los conocimientos, los alumnos de los centros privados concertados superan en casi un punto de nota media a los de los centros de titularidad pública. Pero la investigación demuestra que no es éste el factor fundamental que determina el nivel de conocimientos. El componente familiar (socioprofesional y el llamado *capital cultural*) es, según las conclusiones de este estudio, el factor más influyente a la hora de explicar el mayor o menor rendimiento académico del alumnado, al menos en los temas que se han estudiado. De esta manera, los estudiantes que obtienen una calificación más destacada son los que pertenecen a familias de clase alta o clase media alta con padres que poseen estudios superiores o secundarios. Dentro de esta tendencia, pesa mucho más lo que se denomina *capital cultural* que la pertenencia a un determinado grupo socioprofesional.

En conocimientos sobre Europa, los chicos alcanzan casi medio punto de nota media más que las chicas. En el presente estudio, esta diferencia se aprecia no sólo en los conocimientos, sino también en el mayor grado de interés que muestran los

chicos sobre otros aspectos más concretos, como son la política europea, la valoración del proceso que está siguiendo la Unión, o sobre las cuestiones ligadas a las posibilidades políticas, económicas o de otro tipo que supone la pertenencia a la Unión Europea. Se alcanzan mejores resultados en los temas de geografía que en los de historia.

Los autores del estudio se preguntan: ¿Son europeístas nuestros jóvenes de 16 y 17 años? La respuesta a la que llegan es que los jóvenes españoles, al término de los estudios obligatorios (ESO), se sienten mayoritariamente europeos (así se manifiestan tres de cada cuatro, mientras que sólo uno no se siente europeo). Pero la excelente matización que tiene cada una de las afirmaciones de esta investigación nos aclara que esta afirmación general contiene muchos matices. Las razones que esgrimen los jóvenes a favor de su pertenencia a Europa son de carácter fundamentalmente geográfico y hay pocas menciones a otro tipo de argumentos ligados a factores culturales, políticos o históricos. Cuando afirman que se sienten europeos se refieren a una impresión muy general, en muchos aspectos imprecisa y bastante ambigua en su definición.

Como señala el libro, el sentirse europeo no implica necesariamente que los jóvenes reconozcan en esta filiación su identidad principal. Solamente lo han hecho así un 5%. Como era de esperar el sentimiento más fuerte de identidad se produce con España compatibilizándolo con el de su pueblo o ciudad, el de su comunidad autónoma o con otros ámbitos más próximos y cercanos. Así, de cada diez, seis jóvenes se declararían españoles, uno de su pueblo o ciudad, uno de su comunidad y uno no contestaría; del resto, la mitad (5'3%) se declararía de la Unión Europea. El que no se declaren de la Unión no descarta que se sientan de ella, pero se trata de una identidad bastante tenue y lejana. Aunque debe señalarse que los jóvenes españoles esperan más cambios e influencia en sus vidas, de la pertenencia a la Unión, que la mayoría de los otros jóvenes europeos.

A pesar de la importancia que en la concepción de Europa tiene la Unión Europea, lo cierto es que la información que manejan sobre ésta es muy escasa. El trabajo nos ofrece multitud de ejemplos: un alto porcentaje de escolares no sabe distinguir los estados que forman la Unión y confunden los países miembros con los que no lo son. Igualmente hay países europeos que, sin formar parte de la Unión, son considerados también como miembros de ella, como es el caso de Suiza, Eslovaquia, Rumania e incluso Rusia.

Para los autores tiene un especial interés

el saber cómo se relacionan los conocimientos con expectativas, sentimientos y actitudes ante Europa y el proceso de que está llevando la Unión Europea. Los resultados de la investigación nos indican que, pese al desconocimiento medio que se aprecia en los temas relacionados con Europa y, más en concreto, con la Unión Europea, los jóvenes adolescentes españoles creen que la pertenencia de España a esta organización es positiva. Casi nadie cree que el ingreso de España en la UE haya sido negativo. Además, la mayoría aprueba el proceso de unión y piensa que este paso será positivo. Casi la totalidad de los encuestados no desearía que se detuviese o se cancelase el proceso de unión y la mayoría lamentaría que desapareciese la Unión Europea.

Para los jóvenes adolescentes, Italia y Francia son los países que más atraen, y los italianos son los europeos que se ven con más simpatía y los que reciben una mejor valoración. Después de los ciudadanos, Gran Bretaña, Alemania o Portugal serían países apetecibles para ir a vivir, independientemente de que sus ciudadanos no susciten, en un porcentaje elevado, demasiadas simpatías, especialmente los alemanes y británicos, que son vistos con recelo e incluso con una relativa hostilidad. El resto de países europeos y sus ciudadanos reciben valoraciones más variadas. Así, por ejemplo, los holandeses son valorados muy bien y los rusos muy mal, aunque también es cierto que, a más lejanía, el grado de indefinición es mucho más alto.

En el estudio dirigido por Prats se introduce una valoración de contraste que lleva a descubrirnos que los jóvenes españoles muestran una gran aceptación e identificación por los estadounidenses, a pesar de que sus sentimientos hacia ellos son contradictorios. En conjunto, los jóvenes españoles les otorgan una valoración más alta que a muchos de sus conciudadanos europeos (alemanes, franceses, portugueses y holandeses). Esta actitud contrasta con la poca aceptación que les suscitan los marroquíes. Para los estudiantes, los estadounidenses son ricos y poderosos; seguramente estas características los hacen más atractivos. Otros, los marroquíes, son percibidos como pobres, tienen una lengua, cultura y religión muy distintas y ello, probablemente, los hace menos deseables; incluso se han percibido algunos rasgos que recuerdan posturas hostiles a estos ciudadanos con indicios de una incipiente xenofobia. Y, finalmente, es digno de mención que ven con mucha más normalidad la llegada de europeos de la Unión a ocupar puestos de trabajo que la de otros extranjeros no comunitarios; incluso aceptan que un comunitario ocupe un puesto de trabajo en España si está más preparado que el español.

Por último, una parte especialmente interesante es el estudio de los libros de texto. Los autores han analizado los textos que utilizan más del 80% del alumnado español. La primera conclusión a la que llegan es que los libros de ciencias sociales de la etapa educativa secundaria obligatoria (ESO) son, sin duda, los que mayor espacio y atención han dedicado a los temas europeos en la historia de la educación española. También es constatable que los estereotipos negativos respecto de los países europeos han desaparecido de los manuales. Se puede afirmar, en este sentido, que los textos escolares españoles actuales son los más europeos que han existido hasta el presente.

Pese a esta presencia de contenidos europeos, los libros ofrecen algunas incoherencias, cuando no errores o distorsiones. La dificultad de definir con suficiente precisión el concepto de Europa hace que los manuales escolares reflejen esta situación y que éstos no propongan realmente ninguna definición correcta, ni se atrevan normalmente a plantear el problema existente o las diversas posibilidades de su definición. Además de ser confusos a la hora de delimitar qué es Europa en sus elementos definidores (historia, cultura, religión, etc.), los manuales escolares también lo son en otros aspectos más sencillos como, por ejemplo, al hablar de los límites geográficos. Otro problema no menos importante es que la mayor parte de los libros de texto ofrece una visión excesivamente occidentalista dentro del ámbito europeo.

El libro introduce un apartado de recomendaciones que pueden ser consideradas poco interesantes en su conjunto y un apéndice metodológico. Conviene comentar que este apartado es una extraordinaria muestra de cómo el rigor, la calidad técnica y el acierto en la elección de caminos metodológicos hace posible un auténtico camino de investigación en el área de didáctica de las ciencias sociales. En resumen, una interesante aportación como las que ya son habituales en el potente departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona y, en concreto, del grupo de investigación DIGHES (Didáctica de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria) que dirige con acierto Prats y cuenta con investigadores tan solventes como, entre otros, Trepast. En este trabajo los investigadores del grupo se han ayudado de dos buenos especialistas como son Peña y Valls.

Dr. Isidoro González
Universidad de Valladolid

KNOWING, TEACHING AND LEARNING HISTORY: NATIONAL AND INTERNATIONAL PERSPECTIVES

Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.)
New York, University Press. 2000 (475 págs.)

Pronunciarse sobre los requisitos que confieren calidad a la enseñanza de la historia es, sin duda alguna, una complicada cuestión que precisa de la concurrencia de múltiples y variadas opiniones; pues bien, ésta es una de las características a destacar de la obra que comentamos: la confluencia de autores procedentes de campos tan dispares –psicólogos e investigadores de la educación, historiadores, didactas y profesores de historia– que aportan numerosas e interesantes ideas sobre cómo ha de entenderse su enseñanza en unos momentos de cambios sociales y culturales tan profundos. Las aportaciones se debatieron en la conferencia de la American Historical Association celebrada en Pittsburgh en 1997 y más tarde fueron recogidas en un texto que se estructura en cuatro partes y en el que se hace una reflexión sobre la enseñanza de la historia, entendida ésta como una asignatura independiente en el currículo escolar. A pesar de la distancia, es una obra perfectamente adecuada para abordar su enseñanza tanto en nuestra ESO como en la secundaria postobligatoria, una etapa bastante abandonada por las editoriales españolas, quizás porque los pasados debates se centraron, sobre todo, en torno a la cuestión de ciencias sociales o geografía e historia.

En la primera parte, titulada «Cuestiones actuales de la enseñanza de la historia» se aborda, desde siete colaboraciones pertenecientes a diferentes contextos –Canadá, EEUU, Gran Bretaña, Estonia–, las cuestiones de qué es la historia y cómo debería enseñarse. Entre ellas destacan la de Seixas, que analiza la naturaleza del conocimiento histórico, sopesando los pros y los contras de tres corrientes a través de las cuales el profesorado maneja conflictivas interpretaciones de los acontecimientos históricos: la *memoria colectiva*, la *orientación disciplinar* y la *orientación postmoderna*. Por su parte, James Wertsch analiza las diferencias entre los conceptos de *maestría* y *apropiación*, al objeto de responder a la cuestión de si se pueden simultanear valores y conocimientos en la enseñanza de la historia. Desde la experiencia escolar canadiense, Morton, plantea la necesidad de reflexionar profundamente antes de aplicar soluciones simplistas que abogan por una explotación del pasado para solucionar los problemas políticos contemporáneos. Ante la incapacidad del alum-

nado inglés para construir un mapa coherente del pasado, Shemilt no tiene más remedio que reconocer cierto fracaso del Schools History Project, a pesar de que su currículo se articulaba y estructuraba, esencialmente, para lograr esa orientación. Como conclusión general de esta sección, hay que reconocer que, a pesar de la profundidad de las reflexiones, resulta imposible establecer el consenso entre ellas.

La segunda parte ofrece menos utilidad para el caso español, al centrarse en problemas y cuestiones específicamente norteamericanos; en líneas generales, argumenta la necesidad de introducir cambios en la enseñanza de la historia. La historiadora Ravith, muy implicada en las conservadoras reformas curriculares de los años noventa, responsabiliza de la mala calidad de la historia que se enseña a la mala formación histórica del profesorado, sin entrar en otras circunstancias. Otro capítulo analiza un programa piloto universitario destinado a la formación del profesorado de historia, subrayando la necesaria e imprescindible colaboración entre los departamentos de Historia y de Educación. El tercero versa sobre la reforma de la enseñanza de la historia emprendida en un distrito escolar californiano, cuyo éxito se justifica en que se basa en el desarrollo profesional de los docentes y en la intervención activa y coordinada de departamentos universitarios de contenidos y de educación.

La tercera parte se dedica a «La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia» y la integran siete colaboraciones de conocidos didactas y psicólogos educativos, aunque algunas de ellas –las de Leinhart y von Borries– parecen fuera de contexto. Los británicos Lee y Ashby exponen los resultados de un proyecto curricular destinado a incrementar la comprensión de la historia entre el alumnado de 7 a 14 años, y sus conclusiones confirman que el aprendizaje histórico resulta mucho más complicado y variado de lo que tradicionalmente se creía. Por su parte, la didacta Levstik establece comparaciones entre la forma de percibir la historia por unos alumnos y la distinta percepción de sus profesores y de profesores en formación. La cuestión más interesante es que, mientras que los primeros se muestran bastante sensibilizados por abordar las cuestiones conflictivas de la historia del país, los segundos muestran una marcada tendencia a dejar aparcados los aspectos más candentes de la historia y reflejan una profunda despreocupación hacia aquellos temas que realmente suscitan la participación cívica. Finalmente, Wineburg destaca, a través de los datos proporcionados por un estudio longitudinal, que en la actualidad la escuela no es más que uno de los muchos

espacios donde se puede enseñar y aprender la historia en la sociedad moderna.

Los seis capítulos de la quinta y última parte tratan la cuestión de «los modelos de enseñanza» mediante informes de experiencias destinadas a mejorar el rendimiento del alumnado; unas experiencias que parten desde distintas interpretaciones de lo que constituiría el conocimiento y la comprensión histórica y que pretenden constatar la viabilidad y la eficacia de las técnicas educativas que se aplican. Las tres aportaciones más interesantes son las de Gutiérrez que, narra su experiencia en una high school californiana

con elevada población «marginal». Básicamente, esta autora percibe la comprensión histórica en términos de desarrollo personal y de capacitación del alumnado para participar de manera efectiva en la comunidad democrática. Bain desarrolla un planteamiento más academicista y expone su experiencia docente centrada en la adquisición de estrategias cognitivas dirigidas a desarrollar la habilidad del alumnado en el manejo de recursos históricos variados. Por último, Boix-Mansilla relata una experiencia encaminada a revisar algunas cuestiones sociales problemáticas actuales a la luz de acontecimientos ya históricos, pretendiendo y fomentando

una interpretación e intervención valorativa del alumnado. En síntesis, estos modelos de enseñanza pueden servir para animar al profesorado en la búsqueda de nuevas fórmulas educativas.

En general, pese a los desequilibrios que se aprecian en ella, podemos valorar positivamente esta obra que, como señalan sus editores, en un campo acosado por serios problemas e incertidumbres, sugiere nuevas vías para discutir sobre cuál y cómo debería ser la aportación de la historia a la educación.

A. Ernesto Gómez Rodríguez. UMA

NOTICIAS

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales se constituyó en 1989 para estimular la relación académica entre todos los profesores que nos dedicamos a la investigación y la docencia en didáctica de las ciencias sociales (geografía, historia y demás ciencias sociales), siendo su ámbito de actuación todo el Estado español.

El domicilio social está establecido en la actualidad en la ciudad donde reside su presidente electo, el Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva: Facultad de Ciencias de la Educación. Av. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21071 Huelva.

Los fines de la Asociación, según sus estatutos, son:

a) Promover, elaborar por sí misma y difundir el estudio y la investigación de la didáctica de ciencias sociales, y de cada una de ellas (geografía, historia y demás ciencias sociales), como elemento básico

e imprescindible en la formación de los docentes.

b) Realizar o apoyar la realización, en cumplimiento de estos fines, tanto de reuniones, encuentros y congresos científicos de ámbito regional, estatal o internacional, como de publicaciones, comunicaciones, boletines dedicados a esta área de conocimiento

c) Prestar asesoramiento o hacerse presente, cuando sea solicitado o se estime necesario, ante las instituciones oficiales, autonómicas o estatales y ante los organismos rectores de nuestras universidades, en relación con todas las cuestiones científicas, técnicas, académicas o docentes que afecten a esta área de conocimiento.

d) Colaborar y mantener intercambios con todas aquellas entidades y asociaciones, nacionales o internacionales, que realicen sus actividades en áreas afines, por la índole de su especialización científica o de sus objetivos.

La Asociación publica un boletín de periodicidad semestral que, a partir del nú-

mero 11, de julio de 2001, se difunde a través de la página *web* de la Asociación, cuya dirección es <http://www2.uhu.es/aupdccss>.

Los interesados en formar parte de esta Asociación deberán rellenar la hoja de inscripción que se presenta en la propia página *web* o dirigirse a la secretaria de la Asociación cuyo correo electrónico es cdomin@uhu.es.

La Asociación celebra una reunión anual, de carácter científico y de divulgación, para debatir la situación y el desarrollo de este campo de investigación. Dicha reunión coincide con la celebración de la asamblea general de la Asociación. El próximo simposio se organiza desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). Éste será el XIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, que se convoca para los días 20 al 23 de marzo de 2002, bajo la temática *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales: el CCP y la licenciatura de magisterio*.