

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

el tema y fuesen preparados a la entrevista personal, la cual se planteó de manera semiestructurada y duró aproximadamente unos 90 minutos. Los tres instrumentos trataban los mismos temas pero formulados de manera distinta. Las preguntas se basaron en los siguientes campos conceptuales: 1. La educación. 2. Naturaleza, sociedad y justicia. 3. Las fuentes de información. 4. El concepto de desarrollo sostenible y temas relacionados. 5. La identidad. 6. La educación para el desarrollo sostenible. 7. El curso que estaban realizando y su relación con los temas ambientales y de desarrollo sostenible. El capítulo finaliza con la explicación metodológica de cómo se trataron los datos recogidos para su posterior análisis y validación, y también se reflexiona sobre la metodología empleada.

El análisis de la información constituye una de las grandes aportaciones de esta tesis. En los capítulos 4, 5 y 6, se analizan los datos obtenidos desde tres aproximaciones distintas. El capítulo 4 sigue un enfoque propio de los estudios de caso, ya que la autora pretende hacer un retrato individual de cada sujeto investigado (cada estudiante constituye una unidad de análisis). El resultado son los tres tipos de estudiantes de profesorado siguientes: 1. Alumnos que no han tenido una formación previa en desarrollo sostenible y EDS y que pretenden estudiar *qué es*. 2. Alumnos que han tenido en la educación formal previa una formación en desarrollo sostenible y EDS, pero que esperan una formación más profunda en el curso de formación superior que llevan a cabo (*¿qué puede ser?*). 3. Aquellos alumnos que pretenden estudiar *qué debería ser*. Son aquellos estudiantes de profesor que conocen el ámbito de estudio y que creen en la participación como elemento crucial para el desarrollo sostenible. Son estudiantes que buscan cómo poder encontrar oportunidades para experimentar la participación ciudadana desde la educación y la comunidad para influir en la política local.

En el capítulo quinto se analiza la información para encontrar similitudes y diferencias en el pensamiento de los futuros profesores y si influyó su origen. No se identificaron distintas tendencias entre países y se pasó a establecer tipologías de respuestas a las preguntas iniciales. La primera pregunta hacía referencia al objetivo de la educación y a la responsabilidad individual del profesor en el contexto educativo. Las opiniones de los futuros profesores analizados son las siguientes: 1. El objetivo de la educación es el desarrollo personal del individuo. 2. Aprender. 3. Formar ciudadanos que puedan insertarse correctamente en la sociedad. En la segunda cuestión («¿Qué noción tienen los estudiantes sobre desarrollo sostenible?»), la autora investiga las diferentes maneras de entender el concepto de desarrollo sostenible. Las principales ideas expresadas fueron: 1. No exceder los límites ecológicos. 2. No faltar el progreso. 3. Hacer un uso prudente y correcto de los recursos. De esta pregunta también se explora cómo han aprendido sobre el concepto de desarrollo sostenible y su complejidad, y acerca del sentido de la responsabilidad. Con la tercera pregunta («¿Qué debo hacer como profesional para contribuir a la EDS?») se quería averiguar cómo el concepto de desarrollo sostenible influye y determina la profesión, y cómo se concreta en sus tareas educativas. Todos los participantes mostraron unas respuestas similares y afirmaron que las actividades propias de la EDS debían estimular el pensamiento crítico y que debían desarrollarse en contacto con la naturaleza.

El capítulo seis hace un análisis comparativo de uno de los temas más relevantes: «el sentido de la responsabilidad». Como resultado, la autora desarrolla un marco conceptual centrado en dos dimensiones clave: la naturaleza de las decisiones (que puede ser pragmática o puede obedecer a unos principios morales) y la responsabilidad hacia la acción (que puede recaer sobre el individuo o la sociedad). A partir

de este planteamiento surgen cuatro grandes tendencias o categorías que obedecen a éticas distintas respecto a la responsabilidad: el tipo A, llamado internalista, obedece a una escala individual basada en los principios personales: *haz lo que tu creas que es correcto*; el tipo B, el reflexivo, combina la escala individual con el pragmatismo: *haz lo que creas que funciona*; el tipo C, el regulador, combina la escala social y las decisiones por principios: *haz lo que los expertos han acordado que se debe hacer*; y el tipo D, el realista, atribuye la responsabilidad a la sociedad, desde el pragmatismo: *haz lo que la sociedad y los expertos creen que es lo más eficiente y efectivo*. Nikel describe cada categoría y luego trata de explicar qué tipo de pensamiento hay detrás de cada una, acercándose cada vez más a la abstracción y a la teorización. Finalmente, explica las implicaciones que para la enseñanza y el papel del profesor tiene cada categoría.

Una de las conclusiones a las que llega la tesis es que los futuros profesores tienen la noción de que la EDS trata de generar un sentido de la responsabilidad en los estudiantes y que debería ser uno de los propósitos de la educación en general, porque es algo que va más allá del currículo.

El trabajo finaliza con un último capítulo, donde se presentan las reflexiones sobre la tesis. Primero se resumen las principales aportaciones de la investigación y después se centra en la teorización de los cuatro modelos de adscripción de responsabilidad detectados, describiendo las implicaciones que cada modelo puede tener en la práctica docente, en las decisiones políticas, etc. Finalmente define nuevas hipótesis para posibles investigaciones futuras y reflexiona sobre las limitaciones de este estudio.

Jesús Granados Sánchez  
Universitat Autònoma de Barcelona

## RESEÑAS DE LIBROS

**Enseñanza de la historia y memoria colectiva<sup>1</sup>**

Carretero, Mario (dir.), Rosa, Alberto y Fernández, María  
Paidós, 360 pp, 2006

Numerosos países con tradición emigratoria, como es el caso de España, se han convertido a lo largo de las últimas décadas en países receptores de personas que, o bien deciden, o bien se han visto obligadas a emigrar. En ocasiones, estos países de destino no son otra cosa que luga-

res de transición, por lo que el intercambio entre las llamadas población autóctona y población inmigrante, aun siendo importante, es muy reducido. Sin embargo, esos países de paso pueden convertirse en destinos definitivos, especialmente en el caso de las familias que arriban con

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

hijos en edad de escolarización, generando, sobre todo en estos últimos, sentimientos de arraigo en el país receptor. El lazo que estas personas posiblemente conservan con sus países de origen comienza ahora a imbricarse con nuevas identificaciones, generadas a partir de la interacción diaria con personas y costumbres que forman parte de sus nuevos lugares de residencia, y que generan identidades híbridas y «desterritorializadas»<sup>2</sup>.

Uno de los fenómenos que acapara el interés actual de muchos académicos, escritores y demás agentes sociales es el del mestizaje. Dicho fenómeno se origina a través del intercambio lingüístico, el encuentro étnico y cultural, sumado al acceso casi instantáneo de información a través de las nuevas tecnologías. Gracias a éstas, en relación con el campo educativo, los docentes pueden consultar los documentos que regulan la enseñanza de los países de donde provienen sus estudiantes, tienen acceso a sus diccionarios, a sus libros de texto, a su literatura, su música, sus tradiciones culinarias, sus periódicos, etc. En definitiva, tienen la posibilidad de conocer aquellas cosas que en sus países son consideradas importantes, facilitando, de esta forma, el surgimiento de un debate acerca de los contenidos del currículo y acerca de las prácticas docentes consideradas «adecuadas», al tiempo que puede propiciar una reflexión acerca de la concepción de la educación que conlleva la elección de un currículo dado y la adopción de unas prácticas específicas y no otras. (Para una reflexión más extensa al respecto puede consultarse: Martín Rojo, 2003).

Esta nueva situación nos plantea interrogantes de gran calado que afectan a diferentes aspectos de la vida pública e institucional, entre las que, como se señala en este libro, destaca la enseñanza de la historia en la escuela. ¿Cómo hemos de encarar el tratamiento del pasado? ¿Qué debemos recordar y qué debemos olvidar? ¿Qué forma deben tomar esos recuerdos? ¿Desde dónde y hacia dónde? ¿Cómo conjugar las diferentes perspectivas, las diferentes voces que configuran un mundo cada día más globalizado? ¿Qué función y qué lugar debe ocupar hoy la enseñanza escolar de la historia? Éstos son algunos de los interrogantes que se plantean los autores y las autoras de esta obra y que articulan los catorce capítulos compilados en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, de la editorial Paidós Educador.

Como bien exponen estos autores, esas cuestiones no surgen exclusivamente como resultado de la llegada de población inmigrante a países sin apenas tradición receptora, como es el caso de España,

ya que otros, como Francia, con larga tradición e, inclusive, aquéllos conformados precisamente a través de flujos migratorios, como es el caso de Argentina o Chile, también se hallan ante la tarea de dar respuesta a los interrogantes enunciados. En este sentido, Carretero (en prensa) señala, como uno de los factores clave para el surgimiento del debate actual sobre la enseñanza de la historia, la tensión generada por la aparente contradicción entre los ideales heredados, por un lado, del Romanticismo, centrados en la emotividad identitaria y, por el otro, de los ideales de la Ilustración, dirigidos hacia una racionalidad crítica.

De alguna manera, todos somos partícipes de los movimientos o posturas críticas (ya sea impidiéndolo o posibilitándolo) generados a lo largo de las últimas tres décadas. La pedagogía crítica, las teorías postcoloniales, los análisis críticos del discurso entre otros movimientos, nos muestran que se están dando cambios importantes donde entran en dialéctica lo social, lo económico y lo político a través de y junto con el conocimiento generado desde las universidades, donde las miradas e interpretaciones hegemónicas de la historia son contestadas desde lugares que hasta ahora permanecían ignorados. Las reflexiones presentadas por Said en su libro *Orientalismo*, acerca de las representaciones que los autoproclamados «occidentales» proyectan sobre los países etiquetados como «oriente», constituyen un buen ejemplo de ello. La enseñanza de la historia, de forma especial, no puede eludir de ninguna manera estos debates.

En el libro *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, encontramos artículos encaminados hacia una reflexión teórica, situados en la primera parte bajo el título «Memoria e historia. ¿Qué historia recordar?» Hay otros artículos en los que se exponen estudios sobre diferentes aspectos de la enseñanza de la historia y la transmisión de la memoria colectiva, situados en la segunda y tercera parte, tituladas: «Artefactos culturales y comprensión del pasado» y «Memorias del pasado reciente y enseñanza de la historia», respectivamente. De esta manera, el presente libro se sitúa en el epicentro del debate acerca del significado de la historia como artefacto de transmisión y construcción de marcos identitarios, a través de los cuales los individuos de una determinada comunidad pueden dar sentido a sus prácticas, al tiempo que generan un sentimiento colectivo de pertenencia.

Como señalan Carretero, Rosa y González, se trata de un libro *dirigido hacia la reflexión sobre el tratamiento del pasado y su transmisión, particularmente en el ámbito escolar, y menos centrado en la*

*cuestión didáctica y cognitiva*, y en él el lector podrá encontrar algunas de las cuestiones centrales que articulan los debates, como venimos señalando, hoy muy presentes, acerca de la enseñanza de la historia y el papel de la escuela en la sociedad del siglo XXI. Como buen instrumento de reflexión, encontramos más interrogantes que respuestas. De forma unánime, los autores y autoras reconocen la imposibilidad de llevar a cabo una historia neutral y carente de imposiciones; por tanto, subrayan la necesidad de proporcionar herramientas que promuevan la reflexión sobre la producción misma de las narraciones históricas y generar, de esta forma, conciencia de su naturaleza construida y situada (Rosa, Huertas y Blanco, 1996).

<sup>1</sup> Este libro es el resultado de los intercambios realizados a través del Proyecto Alfa II-0296-A «Enseñanza de la historia y memoria colectiva» dirigido por el Dr. Mario Carretero, a través de los seminarios llevados a cabo en la Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina. Asimismo, este proyecto ha recibido la ayuda del Proyecto BSO-2003-02044 de la DGICYT española.

<sup>2</sup> Un interesante estudio etnográfico que ahonda en estas cuestiones, llevado a cabo en un instituto de Toronto, que se considera actualmente como una de las ciudades más cosmopolitas del mundo, puede consultarse en D. Yon, 2000.

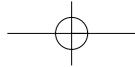
Irina Rasskin Gutman  
Universidad Autónoma de Madrid

### Museografía crítica

*Santacana, Joan y Hernández, F. Xavier*  
*Oviedo: Trea, 2006*

Nos hallamos ante un nuevo libro de museografía publicado por miembros del grupo de investigación DIDPATRI - *Taller de Proyectos*, de la Universidad de Barcelona. Los firmantes son los doctores Joan Santacana Mestre y Francesc Xavier Hernández Cardona, ambos profesores de didáctica de las ciencias sociales en el departamento homónimo de la UB. Lo edita la prestigiosa editorial Trea dentro de su colección especializada en esta temática. Esta obra complementa un libro anterior que llevaba por título *Museografía didáctica* y que fue editado por la barcelonesa editorial Ariel el año 2005.

La larga experiencia de ambos autores en el campo de la museografía les permite afrontar de forma crítica y fundamentada el panorama museográfico español. En



## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

efecto, ambos autores trabajan en proyectos museográficos desde principios de la década de los años ochenta del pasado siglo, cuando iniciaron proyectos tan ambiciosos y emblemáticos como la museización de la ciudadela Ibérica de Calafell (Tarragona) o el proyecto y realización del Museo de Historia de Cataluña. En aquel entonces ambos proyectos fueron polémicos. El primero porque «reconstruía» casi en un ochenta por ciento un yacimiento ibérico del siglo IV antes de Cristo previamente excavado e investigado por los doctores Santacana y Sanmartí. Esta intervención fue pionera en España, ya que nunca se había intentado hacer nada similar. Su estructura y finalidad didáctica se basaba en la potente corriente de reconstrucciones de yacimientos arqueológicos existente en Europa desde los años veinte. En cuanto al Museo de Historia de Cataluña ocurría algo parecido: por primera vez en España se construía un museo de historia que no se basaba exclusivamente en la «colección» sino en el guión ideológico. Era el primer «museo de nueva generación» construido en base a un proyecto no sólo historiográfico sino también didáctico. Seguía modelos europeos como el gran Museo de Historia de Suecia, en Estocolmo, o el entonces recién inaugurado Museo de Historia de Alemania, de Bon.

Desde entonces ambos autores han participado en la concepción y elaboración de innumerables proyectos museográficos no sólo en España sino también en otras latitudes. Ninguno de sus proyectos ha dejado indiferente a la comunidad profesional del sector. Esta larga y fecunda experiencia es la que les autoriza a escribir esta obra profundamente crítica. Así, tal como afirma la Dra. Rosa María Calaf en el prólogo —un prólogo, a su vez, crítico incluso con los propios autores del libro—, «al leer el manuscrito comprobamos su valentía al abordar algunos temas tan complejos como la guerra y sus evocaciones en los escenarios. Éstos se convierten en objeto cultural porque en ellos se guarda una gran dosis de intervención humana. Este *tributo*, cuando soporta la prueba del tiempo, se convierte en objeto valorado. Desde una perspectiva patrimonial puede ser interpretado en un proceso de patrimonialización como *elección*. El conflicto guerra, ahora convertido en objeto de valor, continúa su evolución en el proceso de patrimonialización. Y, cuando a él se le suma un reconocimiento social o científico consigue ser interpretado como *atribución* porque ha sido refrendado por la comunidad científica y con ello convertido en objeto de patrimonio. En este estadio del proceso, el objeto patrimonial —la guerra— continúa su valoración cuando se le suma la conciencia social y/o universal.

En este nivel del proceso de patrimonialización conseguimos que se desvelen los valores de identidad cultural y de convergencia social. El objeto patrimonial ha conseguido ser considerado como un elemento que *contribuye* culturalmente en una comunidad y es valorado en la vida cultural de una sociedad dada»

El libro aborda otros muchos temas siempre desde una perspectiva crítica y que van desde la denuncia a determinadas operaciones urbanísticas que han causado la destrucción del patrimonio hasta el abandono del patrimonio industrial. Los autores ejemplifican sus argumentos en casos concretos del ámbito español, contrastándolo con actuaciones en Europa y en Estados Unidos.

Ni que decir tiene que éste es también un texto doctrinario que se posiciona en temas tan difíciles y discutibles como el de los museos, los centros de arte contemporáneo y también el denominado «patrimonio oculto».

El libro se inicia con una serie de interrogantes como: ¿Restaurar o falsificar? ¿Saqueo o salvamento por traslado de conjuntos arqueológicos? En la sección «Para la gestión del patrimonio» es donde los autores se muestran más críticos. Baste para comprobarlo el enunciado de algunos de sus epígrafes: De «bienes culturales» a «desgracias municipales»; La gestión del patrimonio: megalómanos y provincianos; ¿Cuánto más ruinoso, más hermoso?; El desguace del patrimonio naval español; Leyes contra el patrimonio industrial; ¿Sólo se puede explicar lo evidente?

La parte central del libro se dedica a analizar: «¿Quién hace los museos?» «¿Para qué y para quién construimos museos?» «¿Para qué sirven los museos?» «¿Qué nos deparará el futuro?» Y el fraude museográfico: «¿Templo de las musas o cueva de musarañas?» El penúltimo capítulo es sencillamente demoledor: «Síntomas básicos del cretinismo museográfico».

En resumen se trata de una obra que se sitúa en un paradigma eminentemente crítico, realizada por dos profesionales de larga trayectoria y que aborda el tema de la museografía con coraje, sin complejos y profundamente alejado de lo políticamente correcto. Éste es un libro saludable que motivará, sin duda, el debate y propiciará un avance substancial en la didáctica del patrimonio.

*Cristòfol-A. Trepal i Carbonell*  
*Universitat de Barcelona*

## La formación del profesorado y la mejora de la educación

*Escudero, Juan M. y Luís Gómez, Alberto*  
(eds.)  
Octaedro. 2006

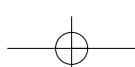
Esta obra, como indica una nota previa de los editores, tuvo su origen en un seminario sobre la formación del profesorado organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en Santander, en agosto del 2005. De los resultados de los debates y aportaciones se derivó el proyecto del presente libro. El origen de la edición explica la selección de los autores.

El hecho de comentar este libro en una revista especializada en didáctica de las ciencias sociales se debe a que han colaborado en ella diversos profesores de nuestra área de conocimiento, por lo que se podía presumir una referencia a la situación de las didácticas específicas en el marco, más global, de la formación del profesorado, supuesto que no se ha confirmado más que en el caso del artículo de Francisco F. García.

La obra consta de un primer capítulo general y de dos partes. La primera cuenta con cuatro artículos sobre las reformas y las políticas de formación del profesorado centradas en Alemania, Inglaterra y en la formación inicial y permanente del profesorado en España. La segunda parte del libro consta también de cuatro títulos que se reúnen bajo el epígrafe de «La construcción de la personalidad docente».

Abre la obra el trabajo «La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos», de Juan M. Escudero Muñoz. El autor hace un planteamiento general de la cuestión incidiendo en diversos puntos como la importancia de la educación considerada desde una ética democrática, la necesidad de una formación profesional en la preparación del profesorado, la afectividad, el trabajo en equipo y otros. La segunda parte del artículo tiene más interés porque se extiende en las competencias docentes consideradas desde el imperativo de garantizar a todos una buena educación.

En la primera parte del libro figura el artículo de Ewald Terhart «Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania». Se trata de una descripción del sistema de formación del profesorado en Alemania y su problemática. Los temas básicos quedan planteados y, a mi parecer, su interés reside en dar a conocer otra realidad que también requiere profundas reformas. Quizás para el público español sea interesante saber que la carrera docente en Alemania



## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

tiene una duración que oscila entre los 6-8 años, que se trata de un sistema profundamente descentralizado y que la entrada en la profesión no resulta fácil.

El artículo firmado por Jesús Romero y Alberto Luis «Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés» consta de una prolija descripción del sistema educativo inglés y de las reformas acaecidas en Inglaterra en la formación del profesorado desde el gobierno de Thatcher al gobierno de Blair. Los autores muestran un buen conocimiento del tema, que amplían con sus comentarios críticos. El hecho de encontrar a lo largo de la exposición juicios personales hace la lectura interesante: una vez más se comparten interpretaciones y otras disposiciones al debate.

Desde el respeto por todos los puntos de vista, a mi entender, y contrariamente a la opinión que expresan los autores, una de las reformas más interesantes ocurridas en Inglaterra fue el intento de vincular estrechamente la formación del profesorado a la escuela, restando una buena parte del protagonismo a las universidades. Ciertamente la reforma la propuso un gobierno conservador, pero cabe recordar que casi siempre las reformas son posibles gracias a que una misma medida satisface intereses diversos. De los comentarios de los autores sobre esta reforma se deriva su sobrevaloración de lo académico y su escaso aprecio por el conocimiento que genera la escuela, como si la práctica fuera una mera aplicación o reproducción rutinaria. Comparto con ellos la importancia de la teoría, pero valoro por igual el conocimiento práctico, el cual es indispensable para dar sentido a la teoría, para que los teóricos puedan reflexionar sobre algunos problemas relevantes y para aprender a enseñar educando, que de esto trata la formación del profesorado. Quizás, si los docentes universitarios tuvieran necesariamente experiencia en el nivel docente en el que pretenden formar al profesorado y los maestros una carrera universitaria conforme a la dignidad de su profesión, este persistente desencuentro entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado encontraría fórmulas que superaran el recelo mutuo y tuvieran más éxito de lo que resultó posible en Inglaterra.

El artículo de Antonio Bolívar sobre «la formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones» ofrece un repaso interesante de la formación inicial del profesorado en España. Expone claramente la situación, analiza los problemas críticamente y, aunque lo que dice no es nada nuevo porque el diagnóstico de la situación está mil veces hecho y

dicho, la lectura del artículo ordena el tema y lo sintetiza y su lectura se agradece porque es clara y porque reafirma con su autoridad lo que tanto se ha defendido.

Es muy de agradecer que el autor mencione, aunque sea de paso y dándolo por sabido, como quizás no podía ser de otro modo, el legado cultural que existe en España sobre el tema de la formación del profesorado y lo que representó, por ejemplo, la Institución Libre de Enseñanza, la política educativa de la Segunda República, las acciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica o la Comisión XV. Con frecuencia, al leer autores españoles que escriben sobre el tema, uno tiene la impresión de que no hay tradición. Sin crear una cultura educativa, sin valorar lo que se ha hecho, la educación en España va dando bandazos a golpe de reforma.

Cierra la primera parte del libro el artículo de M. Lourdes Montero sobre «Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el estado de las autonomías». En su artículo expone su concepto de formación permanente, habla de los planes de formación y de su conocida propuesta sobre combinar dos tipos de principios: el de la centralización y el de descentralización; es decir, el debate entre el imprescindible protagonismo del profesorado en las decisiones sobre su formación y la necesidad de que la formación permanente atienda a las nuevas demandas del sistema educativo. La autora habla de las instituciones de formación permanente como los CEP y dedica un apartado al relevante problema de la formación de formadores y asesores. El hecho de tomar como referente el caso de Galicia en las políticas de formación demuestra su conocimiento y compromiso con el contexto en el que trabaja.

La segunda parte del libro se abre con un artículo de José María Rozada, «La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una "pequeña pedagogía" crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera». Se trata de la reconstrucción autocrítica de la propia experiencia del autor trabajando en la escuela y en la universidad y combinando la práctica y la teoría en un proceso de racionalización práctica docente. A mi modo de entender, esta «pequeña pedagogía» es la «gran pedagogía» hoy tan necesaria en el campo de la formación del profesorado, mientras se buscan maneras posibles y diversas de relacionar el conocimiento académico y la práctica pedagógica. Suscribiría prácticamente la totalidad de la reflexión de Rozada pero pienso que se queda corto cuando opina que la solución estriba en crear las mejores condiciones para que un sector del profesorado de primaria o de secundaria se

interese por el conocimiento pedagógico académico. A mi modo de ver, el profesorado universitario también ha de interesarse por el conocimiento escolar para que la reflexión epistemológica sobre la relatividad, la complejidad y la intencionalidad del conocimiento sirva realmente para enseñar y aprender de manera más adecuada, objetivo prioritario que justifica la existencia de ciertas facultades.

El artículo de Francisco Imbernón «La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento» centra la preparación para la profesión docente desde la necesidad de ser, saber y desaprender en un contexto complejo y, en cambio, permanente. Sus reflexiones se suman a las de autores como Morin o Delors y tiene la valentía de decir que en el tema de la formación del profesorado quizás ya se ha dicho todo lo importante, e incluso de manera reiterada. De hecho, es relativamente fácil decir y escribir las cosas, pero es mucho más trabajoso llevarlas a la práctica. En este momento probablemente los esfuerzos y experiencias por adecuar el decir y el hacer son las aportaciones que pueden despertar mayor interés, porque la poca estima mutua entre la teoría y la práctica llega a nivel de divorcio.

La aportación de José Contreras Domingo «La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado» me resulta difícil de presentar. Se trata de una reflexión de corte filosófico que, dicho de manera innecesariamente compleja, viene a declarar: la importancia del deseo de enseñar o lo que llamaríamos el convencimiento de la trascendencia de la profesión y la voluntad de ejercerla; la necesidad de conocerse para poder encontrarse con «el otro» de manera no programada; la constatación de que el profesor crece y aprende al tiempo que lo hacen los alumnos; y la reflexión sobre la dependencia administrativa y la libertad del profesor. Según su criterio, las últimas reformas han ido en el sentido de disponer de las respuestas en vez de interpretar lo imprevisto o las necesidades personales del alumno. A mi entender, hay que ser más prudente en el juicio porque en el caso de la LOGSE, por ejemplo, yo diría que la reforma pretendía lo contrario. En cuanto a la experiencia que expone el autor basada en la observación de su propia clase hecha por sus alumnos, me sugiere muchas cuestiones, pero admiro su interés por buscar nuevos caminos y por llevarlos a la práctica.

El artículo de Francisco F. García «Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales» hace

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

una reflexión sobre el tema de la formación del profesorado desde los supuestos del proyecto IRES. Este proyecto, madurado a lo largo de años, aporta desde una reflexión sobre las características del mundo de hoy y la necesidad de un profesorado capaz de dar respuestas acordes con las necesidades actuales hasta una reflexión epistemológica y una propuesta de formación centrada en problemas prácticos profesionales. Concluye el artículo explicitando la necesidad de vincular la formación del profesorado a la innovación y a la investigación. Desde el respeto que me merecen las propuestas del grupo IRES consideraría interesante que publicaran acerca de propuestas y experiencias concretas de formación. Seguramente forman uno de los pocos equipos que tienen la coherencia y el capital humano para poder hacerlo.

El libro acaba con el artículo de Miguel A. Zabala «El “prácticum” y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones». Pocas personas pueden hablar con tanta autoridad como el Dr. Zabala sobre el tema del «prácticum». Como el mismo autor comenta, su análisis y propuestas fueron formuladas en el *symposium* de Poio 2003 y merecen ser estudiadas por quienes hayan de intervenir en este tema. Entre las propuestas aboga por la formación en alternancia entre la universidad y la escuela. El autor confía que el proceso de convergencia europea abra posibilidades de cambio y le dedica una amplia reflexión. Zabala habla de la tibia reacción que despiertan en nuestras universidades las propuestas del proceso de convergencia europea cuando propician buenas prácticas de educación superior que permitirían superar las inercias que tanto criticamos.

En resumen, éste es un buen libro para orientación de navegantes poco especializados en el tema, porque ofrece un panorama de la problemática de la formación del profesorado escrita por solventes acreditados con solvencia. Quienes llevamos décadas arando estos campos echamos de menos que reflexiones como éstas, tan repetidas, no se concreten en proyectos de formación inicial que hagan posible demostrar que hay alternativas posibles, y que en este empeño no se establezca un diálogo con las pocas experiencias existentes en un intercambio que únicamente aportaría beneficios. Ciertamente la política universitaria actual no favorece la existencia de estos proyectos y la obsesión curricular medida a peso de artículo tampoco; sin embargo, son posibles.

Pilar Benejam  
Universitat Autònoma de Barcelona

### Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato

Sebastián Plá  
México: Plaza y Valdés editores, 2005,  
216 pp

La investigación que comentamos tiene su origen en uno de los principales debates surgidos en el campo de la filosofía de la historia durante el siglo XX: el problema de la narración en la historia, en la historiografía y en la historia escolar. Basta con revisar las páginas de la prestigiosa revista *History and Theory*, para darse cuenta de que el tema de la relación entre narración e historia ha acaparado más de medio siglo de discusiones entre dos de los grandes paradigmas teóricos de la llamada filosofía continental y de la filosofía anglosajona y sus ramificaciones internas. El giro narrativo que experimentó la historiografía en los años setenta influenció a su vez a otras áreas de la historiografía como la historia social o la historia política abarcando más tardíamente las preocupaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Centrados ya en la didáctica de la historia, han existido algunos estudios que han tomado parte de este debate. Ejemplo de ello en España son los estudios de Mario Carretero que desde la década de los ochenta viene trabajando con herramientas conceptuales provenientes de la filosofía de la historia para estructurar sus estudios sobre las maneras de comprender y explicar que tienen los alumnos de educación secundaria. El problema de esas pioneras investigaciones (y otras más nuevas como la editada por Mario Carretero y James Voss, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004) es la forma en cómo se traduce la teoría: en herramientas de investigación y desarrollo curricular. La principal carencia de la perspectiva cognitivista ha sido dejar de lado las maneras de hacer de la historiografía, no considerando las formas específicas que tiene el pensamiento histórico de ser adquirido por los estudiantes. La importancia del narrativismo fue justamente la de poner atención en la distancia que hay entre los hechos históricos y el texto historiográfico, lo que exigió definir algorítmicamente los procedimientos estilísticos del historiador en el interior de la escritura; es decir, el problema de si, en la representación del pasado, hay una correspondencia o no entre el hecho histórico (tanto en su investigación como en su construcción) y la forma narrativa que adquiere.

El estudio de Sebastián Plá es un buen ejemplo de cómo utilizar las herramientas conceptuales dadas por la filosofía de la historia. Se trata, según el autor, de

una investigación exploratoria/ descriptiva cuyo objetivo es observar y describir «como funciona la escritura [...] en el desarrollo de esquemas mentales que permiten al adolescente pensar históricamente dentro de un contexto cultural educativo y particular» (p. 16). El objetivo, como se verá en el apartado de conclusiones, quedará perfectamente desarrollado, puesto que el autor parte de la premisa filosófica de que pensamiento y escritura tienen una relación de interdependencia.

En la primera parte, Plá hace una extensa descripción de estudios e investigaciones atinentes al tema en campos como la psicología y sociología educativa, la teoría de la historia y la didáctica de la historia. A pesar de partir de un buen estado de la cuestión, el autor opta por la amplitud más que por la profundidad. Esto hace que se privilegie el equilibrio entre las posturas que estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje que el autor denomina «corriente psicologicista», «academicista» y «sociocultural». Hay en esta revisión una buena síntesis de las investigaciones de Sam Wineburg o Peter Seixas –de la vertiente academicista– y James Voss y Mario Carretero. Asimismo hay menciones a las investigaciones de Gaea Leinhardt y de Peter Lee, pero también hay omisiones importantes como las Jörn Rüsen, en el campo de la didáctica de la historia, Allan Megill, Franklin Ankersmit, Keith Jenkins, en el plano de la filosofía de historia, y Jerome Bruner, Teun Van Dijk o Serge Moscovici en la psicología, el análisis crítico del discurso y las representaciones sociales respectivamente, que han dado importantes orientaciones sobre estos temas. La omisión es entendible y hasta justificada, dado que el autor opta por hacer dialogar visiones socioconstructivistas y antropológicas con una parte del narrativismo de Hayden White y la síntesis integradora que realiza Paul Ricoeur.

La relación que establece entre el lenguaje y los aportes de los clásicos de la psicología socioconstructivista (Wigostky en la lectura de su difundidor James Wertsch) es acertada y bien utilizada. Hay en este sentido toda una corriente en la psicología –la psicología discursiva– que retoma también algunos de los postulados del narrativismo historiográfico y los vierte en investigación educativa y antropológica. El autor opta por los fundamentos socioconstructivistas que le permiten integrar factores sociales al análisis de las explicaciones históricas de sus estudiantes.

El afán integrador del marco teórico (de la psicología, la sociología, la didáctica, la historia, la filosofía) hace que alguna de sus premisas no quede suficientemen-

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

te justificada. Por ejemplo, el autor sostiene que «la historia es un constructo social, histórica y culturalmente desarrollado en Occidente cuya máxima representación se da mediante la escritura: de la cual requiere para su desarrollo de esquemas mentales a fin de poder alcanzar niveles de desarrollos cognitivos más abstractos y más complejos». Queda para la discusión la relación que establece entre escritura y narración tanto en la discusión teórica como en el desarrollo de la investigación y el análisis de los textos. La escritura como «prueba» del pensamiento histórico debería ser en relación con un proceso más extenso que incluyera la investigación histórica, el planteamiento de problemas y la construcción de los hechos históricos. La escritura es importante pero es sólo la parte final y no da cuenta por sí misma de todo el proceso del pensamiento histórico. Para poder vincular pensamiento histórico y escritura, el autor debió haber puesto más énfasis en el proceso previo de la investigación histórica, previo a la escritura de los textos o, en el caso de los narrativistas, más atención en el momento en el que el historiador da sentido a los hechos históricos recolectados en la fase de investigación.

La premisa central es que la escritura es la base del pensamiento histórico. Para ello, el autor define el concepto pensamiento histórico como «la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores, como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular» que, en definitiva, se da dentro de lo que el autor denomina «discurso histórico escolar». Es una definición práctica que permitirá al autor construir el esquema interpretativo de los resultados de esta investigación de alcance exploratorio y descriptivo. Para ello analiza las producciones «escriturísticas» de historia de 25 jóvenes de 16 y 17 años de un colegio de secundaria de Ciudad de México. En total fueron 108 textos históricos de estudiantes realizados como parte de varios cursos de historia. Gracias a ello el investigador-profesor pudo observar y participar en todo el proceso de escritura de los textos. A eso hay que agregar la realización de entrevistas personales para profundizar en los temas que parecían más sugerentes. Los contenidos sobre los cuales los/as jóvenes escribieron eran relativos a la historia de México, que abarcó desde el mundo mesoamericano, la independencia y contenidos referentes a los siglos XIX y XX. Dichos contenidos fueron extraídos de textos de reconocidos historiadores y ensayistas mexicanos. Además, para contextualizarlos, el autor dio una importancia esencial a la descripción

sociocultural del colegio dando una pincelada sobre sus orígenes (fundado por exiliados españoles republicanos) y su impronta en el estilo del centro educativo. Asimismo hace un pequeño retrato de los 8 estudiantes cuyos textos son los que serán analizados en profundidad. Luego de estas descripciones comienza lo más interesante del estudio y es la forma cómo el autor arma su corpus analítico a partir de los textos producidos por los estudiantes. Utilizando como referente a Paul Ricoeur, construye cinco capítulos en los que aplica algunos elementos de la tupida red conceptual interpretativa hermenéutica que el pensador francés despliega en su monumental obra *Tiempo y narración*. La tesis central de este libro es que el tiempo vivido y la narración son dos caras de una misma moneda fenomenológica: no hay experiencia del tiempo sin narración y lo que toda narración narra es una experiencia temporal.

La utilización de Ricoeur es sobretodo en los capítulos cinco y seis de la segunda parte: «Los autores y los textos» y «El sujeto enunciado y la causalidad histórica». El autor analiza la posición del sujeto que emite el discurso y el contexto en el que nace el texto tanto a nivel de la primera persona singular como de las formas identitarias que surgen de la primera persona en plural. Sebastián Plá concluye que «la escritura permite al estudiante ubicarse como autor de su propio proceso de interpretación del pasado». El capítulo sexto va en la misma línea pero utilizando parte de lo ya trabajado por Carretero. El análisis es de lo que Ricoeur denomina como acontecimiento, personajes, intriga y cuasipersonajes. Es la parte mejor lograda de la investigación. Si consideramos como autor de la investigación es descriptiva, este capítulo aportaría los mejores indicios para una innovación educativa sobre la manera cómo los estudiantes establecen la causalidad en la historia. Sobre esto hay importante evidencia empírica principalmente a partir de los trabajos que ha publicado el equipo de investigación dirigido por Peter Lee, de la Universidad de Londres.

En el capítulo siete y ocho el autor se refiere también a la intertextualidad como la define Roland Barthes. Algo así como la explicitación de los diferentes discursos que hay dentro de un relato o, como se señala, la aceptación del «otro» en «uno». En el capítulo ocho el autor trata la presencia del tiempo escrito. Para ello comienza refiriéndose al tiempo histórico como parte del tiempo escrito. Nuevamente nos preguntamos si el autor debería decir «narrado» en vez de «escrito» puesto que las referencias que utiliza no precisan la forma del discurso o su forma de representación. En todo caso, los análisis son sugerentes y están muy

bien seleccionados los ejemplos. El capítulo final, el nueve, nos introduce en la idea de juicio reflexivo entendido como la capacidad de analizar y sintetizar información histórica. Sería la última parte de la cadena de procesos con los que se construye el pensamiento histórico. En esta tarea se mezclan numerosos juicios y prejuicios históricos producidos y reproducidos en el espacio del discurso histórico escolar. Otra de las características del juicio reflexivo es, para el autor, la capacidad para representar la historia con ciertos grados de incertidumbre y el paso que hay entre la capacidad de analizar conceptos y acontecimientos del pasado y la de sintetizarlos en juicios que le dan una ilación a la trama (o intriga, como la define Paul Ricoeur). Para esto se hará necesario establecer la interrelación entre el sujeto que enuncia, los cuasipersonajes, la temporalidad, la intertextualidad y la causalidad. Ahora bien, para Plá la narración por sí misma (a diferencia de Ricoeur) no resultaría explicativa para los adolescentes. Sería necesario, entonces, utilizar textos deliberadamente explicativos, analíticos y sintéticos en los que la narración sea sólo una parte de la formación del juicio reflexivo. Esto sustenta la principal conclusión del estudio, que es que la escritura es un mediador simbólico necesario para el desarrollo del pensamiento histórico, por lo que no habría desarrollo del pensamiento histórico sin la escritura de la historia. El texto y el autor están a su vez dentro de un contexto de producción textual que influye en la manera de estructurar el pensamiento histórico.

Se trata de una investigación importante cuyo principal valor radica en divulgar una serie de debates fronterizos entre la filosofía de la historia y la didáctica de la misma. La aplicación y la operacionalización que el autor hace de categorías complejas en todo el proceso de investigación la transforma en un importante aporte a la literatura que hay en castellano sobre estos temas contribuyendo en profundidad y novedad a la investigación en didáctica de la historia.

Rodrigo Henríquez Vásquez  
Universitat Autònoma de Barcelona

### El «Progetto Chirone», de Clio'92

*Clio'92*

La asociación italiana «Clio'92» fue constituida por un grupo de docentes de historia el año 1998. Tiene por objetivo profundizar e impulsar la investigación –tanto teórica como aplicada– en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

La asociación centra su trabajo principalmente en tres ámbitos:

- La investigación teórica.
- La investigación aplicada.
- La formación docente.

Las tres tienen la misma importancia, y no se establece ningún tipo de jerarquía, ya que se considera que se retroalimentan y se benefician las unas de las otras. Por eso, su actividad como asociación se centra fundamentalmente en:

- Promover grupos de investigación y de innovación.
- Favorecer la divulgación y el conocimiento de buenas prácticas y experiencias, y el diseño de materiales didácticos innovadores.
- Diseñar cursos de formación para formadores y docentes sobre desarrollo y aplicación curricular, y métodos de enseñanza.

Desde sus inicios, la asociación Clio' 92 manifestó su apuesta por la opción de una didáctica de la historia innovadora basada en: *a)* una enseñanza crítica y un aprendizaje significativo; *b)* la mediación didáctica; *c)* la consideración del aprendizaje como una construcción social; *d)* la necesidad de enseñar una historia que vaya del presente al pasado y que vuelva al presente; y *e)* la enseñanza de la investigación histórica en los estudiantes.

Después de casi diez años de trabajo, se puede afirmar que Clio'92 ha consolidado una dinámica en la que investigadores y docentes discuten y analizan contenidos, metodologías de enseñanza o resultados de aprendizaje en historia, tanto en la educación primaria, en la secundaria como en la universidad.

Actualmente, el presidente es Ivo Mattozzi y el Consejo Directivo está formado por: Ivo Mattozzi, Paolo Bernardi, Giorgio Cavadi, Luciana Coltri, Maurizio Cucu, Francesca Demattè, Giuseppe Di Tonto, Bernardo Draghi, Elena Farruggia, Giulio Ghidotti, Vincenzo Guanci, Maurizio Gusso, Paola Panico, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Saura Rabuiti, Lina Santopaolo y Maria Vassallo.

#### Progetto Chirone

El «Progetto Chirone», dirigido por Ivo Mattozzi, es una colección de materiales que recoge reflexiones, propuestas didácticas, experiencias, resultados de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendi-

zaje de la historia, para que sean de utilidad a docentes, museólogos, estudiantes universitarios, investigadores, didactas...

El objetivo es poner al alcance de la mayor parte de profesionales interesados en la enseñanza de la historia unos materiales prácticos que contemplen las últimas aportaciones hechas desde la didáctica de la historia, pero con aplicaciones prácticas. Con estos materiales se pretende, entre otras cosas, facilitar el papel del docente como mediador didáctico entre el conocimiento histórico y el estudiante.

Cada volumen es autónomo, pero todos responden a la voluntad de hacer que el estudiante pueda relacionar la historia estudiada con el mundo en el que vive. La editorial que ha asumido este proyecto es Casa Editrice Polaris (Faenza).

De momento se han publicado los siguientes trabajos:

«La scuola come laboratorio: la ricerca storica» (G. Deiana, 1999).

«Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari» (Associazione Clio, 2000).

«Imparare storia in biblioteca» (I. Mattozzi y L. Santopaolo, 2004).

«Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione dei beni culturali» (E. Perillo y C. Santini, 2004).

«Far sentire la storia. Musica, suoni, discorsi per fare, insegnare e apprendere storia» (V. Guanci, C. Santini, 2005).

«Insegnare storia con il cinema muto» (M. Vassallo, 2006).

El primer volumen (*La scuola come laboratorio: la ricerca storica*) es una propuesta para introducir la investigación histórica en las aulas. Plantea la necesidad de convertir las clases de historia en laboratorios, donde se practique y se experimente la investigación o el método histórico. Se presentan ejemplos y materiales didácticos para poder ser utilizados en el aula.

En el volumen siguiente (*Oltre la solita storia*), la Asociación publica sus propuestas ante el debate curricular que se estaba produciendo en Italia, y que debía concretarse en nuevos currículos de historia. Esta publicación recoge los planteamientos de Clio'92 respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y, por lo tanto, las prioridades curriculares y los contenidos históricos a enseñar en Italia.

En el año 2004 se publicaron dos volúmenes. El primero (*Imparare storia in*

*biblioteca*) es el resultado de una investigación-acción realizada a partir del curso 1996-1997, en la que participaron: la Biblioteca Centrale Ragazzi, la Aule Didattiche, el Laboratorio Nazionale Della Didattica della Storia (LANDIS), el Dipartimento di Discipline Storiche de la Universidad de Bolonia y tres grupos de docentes (de educación elementare, media y secundaria superiore). El volumen está estructurado en dos partes: las aportaciones y reflexiones teóricas, por un lado, y el conjunto de experiencias prácticas, por otro. El objetivo es mostrar la posibilidad de aprender historia en las bibliotecas a partir de la búsqueda bibliográfica y la lectura de textos históricos.

En el segundo (*Il fare e il far vedere nella storia insegnata*) se recogen las aportaciones y reflexiones hechas en los cursos de verano que realizaron durante el 2002 y el 2003 en Arcevia. El tema central fue la relación entre la didáctica de la historia y el patrimonio cultural, por ello se presentan experiencias, materiales innovadores y una propuesta de curso para la formación de docentes.

El quinto volumen (*Far sentire la storia*) vuelve a recoger las aportaciones hechas en el curso impartido en Arcevia en el 2005 por miembros de la Asociación. El libro recoge experiencias y materiales producto de una investigación-acción durante la cual se enseñó historia a partir de otro lenguaje diferente al escrito o al icónico. El eje central es la música y los sonidos de la historia.

El último número publicado hasta el momento (*Insegnare storia con il cinema muto*) está dedicado a la presentación y justificación de experiencias realizadas entre la escuela y otras instituciones educativas. En esta ocasión se colaboró con el Museo Nazionale del Cinema de Turín. La propuesta se centra en el uso de fuentes audiovisuales, especialmente cinematográficas, para descubrir y analizar las características de la sociedad turinesa a inicios del siglo xx. Para ello, se contó con las colecciones de cine mudo del museo, además del fondo documental.

Cada libro presenta experiencias y materiales didácticos, que se justifican ampliamente desde unos posicionamientos teóricos innovadores. Su lectura muestra que el trabajo conjunto de equipos compuestos por docentes e investigadores puede dar productos de gran calidad; puede realizar aportaciones prácticas y teóricas de un gran valor educativo para la enseñanza de la historia.

Neus González Monfort  
Unitat Departamental de DCS de la  
UAB