

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

de los noventa. Las entrevistas se realizaron sobre la base de un cuestionario-guión abierto, intentando obtener una información sobre la enseñanza de la materia, tanto aprovechando el relato de hechos significativos de la historia profesional de los entrevistados como de la valoración que ellos mismos dan a esos hechos, convirtiendo así la percepción que el profesorado tiene sobre su práctica y vida profesional en una fuente de información sobre la propia materia que imparten.

La investigación se cierra con una serie de conclusiones que, por cuestiones de espacio, no se señalan, pero entre las que destacan las siguientes:

1) Los currículos señalan, como una intención fundamental de la historia de España, relacionar el pasado histórico con la realidad presente, sin que en ninguno de los manuales analizados se aborde de forma expresa esa relación. A pesar de eso, todo el profesorado entrevistado, comparte la idea de que el conocimiento del pasado contribuye a la comprensión del presente, aunque plantea la existencia de muchas dificultades para su concreción en el desarrollo del proceso de trabajo en el aula.

2) A pesar de que, en los currículos examinados, los contenidos referidos a la historia contemporánea tienen una relevancia cualitativa y cuantitativa mayor que los dedicados a abordar otras épocas, en los manuales analizados, el periodo no contemporáneo ocupa más de un tercio del espacio. El profesorado coincide

en la importancia del estudio de lo contemporáneo, pero se divide a la hora de considerar si debe impartirse este periodo en exclusiva.

3) El tratamiento que dan las editoriales a la realidad de la Comunidad Autónoma (en este caso Canarias) es bastante deficiente y sólo en un caso aparece en un cuadernillo aparte.

Hay otras conclusiones de importancia, que deberán quedar para una publicación que se haga del trabajo, como pueden ser el tratamiento recibido por las relaciones de la historia de España y el contexto internacional en el que se enmarcan los fenómenos estudiados así como el mejor trato que recibe la historia política con respecto a la económica, social o el desarrollo cultural y de las mentalidades. De igual manera, se encuentran muy pocas referencias a contenidos referidos a actitudes, valores y normas, a los que el currículo no se refiere de forma expresa, pero cuya presencia se hace obligada al tratarse de niveles educativos preuniversitarios, que deben hacer hincapié en la formación del alumnado en valores cívicos, quedando en manos del profesorado, en exclusiva, la voluntad de llevarlos a la práctica.

Pero el trabajo presentado no termina en las conclusiones, sino que, a partir de ellas, plantea una serie de ejemplificaciones didácticas para el mejor desarrollo de los contenidos de esta materia. Persiguen estas ejemplificaciones el objetivo de demostrar que es posible impartir esta materia, superando los condicionamientos y cargas propios de

concepciones y prácticas tradicionales que están presentes tanto en el currículo como en la enseñanza. Propone para ello introducir modelos de desarrollo didáctico de la asignatura que superen una enseñanza de la historia basada exclusivamente en la narración de hechos, la exposición de conocimientos y la memorización de la información adquirida, al mismo tiempo que reclama un currículo de la materia cuya estructura y organización se corresponda con la filosofía y los principios que actualmente lo justifican. Para esto presenta ocho ejemplos relacionados con los referentes teóricos presentes, de forma permanente, en la justificación teórica de los distintos currículos analizados desde 1970 a 2001.

Por todo esto, la tesis de Antonio Pérez García puede considerarse una aportación sobre el proceso de reflexión referido a una asignatura impartida por el propio investigador, en la que se nota su experiencia doble como profesor de bachillerato y como especialista en didáctica de las ciencias sociales. Esta aportación puede servir a otros profesores para que analicen y reflexionen sobre su propia situación y se impliquen en la mejora de su docencia y al mismo tiempo ser un modelo a partir del cual los futuros profesores de bachillerato tengan una referencia en su formación inicial, basada en el análisis y el rigor de esta investigación.

*María Luisa Iglesias Hernández*  
*Departamento de Ciencias Históricas*  
*ULPGC HYPERLINK*

## RESEÑAS DE LIBROS

**Cultura geográfica y educación ciudadana**

Marrón Gaité, María Jesús; Sánchez López, Lorenzo (eds.)  
Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Associação de Profesores de

Geografía de Portugal. 2006. (846 pp.).

Esta obra responde a la necesidad básica de conocer las innovaciones que continuamente se producen en la teoría y práctica de la didáctica de la geografía. El libro reseñado constituye un instrumento esencial para la comunicación y

difusión de la información en este campo del conocimiento.

El título de la obra, *Cultura geográfica y educación ciudadana*, aparentemente, puede responder a un centro de interés coyuntural, relacionado con la introducción en el currículo oficial de una nueva

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

asignatura. Sin embargo, y aunque resulta un tópico recordarlo, la ciencia siempre se halla inmersa en una sociedad concreta, y su evolución depende de los intereses, manifiestos o no, que esta última se proponga.

La estructura del libro se presenta sólidamente argumentada desde los conocimientos específicos de la didáctica de la geografía y ofrece una amplia respuesta a los nuevos retos y demandas sociales que afectan a todos los niveles de enseñanza. La publicación incorpora las investigaciones, reflexiones, experiencias o propuestas de un amplio colectivo y se organiza en cuatro grandes bloques, que incluyen un total de cincuenta y ocho capítulos.

En el primer bloque, titulado *Lo local y lo global: enseñar y aprender geografía a escalas interdependientes*, se parte de la evolución más reciente de la ciencia geográfica y se recalca la recuperación de los contenidos geográficos territoriales analizados a distintas escalas, frente a los estudios sectoriales. Destaca la reflexión, concluida de forma magistral, sobre el concepto de escala, integrada y relacionada con otros conceptos estructurantes de la ciencia geográfica como territorio, paisaje, lugar, globalización, identidad, proximidad, etc. El concepto de escala también se desarrolla y relaciona con la formación de identidades a través de la combinación de la escala nacional y supranacional, con ejemplificaciones sobre el desarrollo de la ciudadanía europea. La investigación sobre el concepto de escala profundiza en las diferencias de género, que se analizan a partir de la incidencia de las políticas comunitarias en contextos concretos. Igualmente, resulta muy significativa la aportación referida al conocimiento geográfico en el diseño de pautas educativas, no sólo para la enseñanza de la geografía, sino también para el resto de las disciplinas o áreas que componen el currículo escolar. El estudio de la evolución y tendencias de la geografía económica permite abordar los problemas esenciales de la geografía y muestra que la innovación didáctica y la introducción de nuevos métodos debe tener presente las innovaciones conceptuales producidas en la actualidad en esta ciencia.

Otras aportaciones abordan el resultado de distintas experiencias educativas vinculadas con la educación para la ciudadanía desde la geografía: el eje estructurante es la relación establecida entre lo local y lo global. Los ejemplos de experiencias docentes realizadas alrededor de este eje tienen una amplia procedencia: España (Canarias, Ciudad Real, Málaga), Italia, Portugal o Puerto Rico. El tema de la emigración en Canarias se presenta como propuesta sustentada en la

empatía y cuyo fin es contribuir a la comprensión y valoración de los procesos migratorios actuales. La incorporación de nuevos métodos, en los que se incide con especial atención a los recursos y materiales lúdicos, está presente en diversas experiencias didácticas. Tradición e innovación se combinan magistralmente en el resumen de la programación de una unidad didáctica realizada para el estudio del relieve a distintas escalas.

La maqueta constituye un recurso didáctico tradicional, conocido pero poco difundido, muy útil como generador de un aprendizaje significativo sobre diferentes conceptos, entre ellos el de escala, y que presta especial atención a los contenidos procedimentales. En esta ocasión se incluye una experiencia didáctica centrada en la elaboración e interpretación de maquetas, que avanza desde la educación infantil a primaria. Interpretación y valoración crítica están presentes en la propuesta realizada dentro de la escala comarcal.

El paisaje como centro de interés y en particular un elemento antrópico del paisaje rural, el bombo, organiza otra experiencia didáctica en la que se concede un particular interés a las nuevas tecnologías como recurso didáctico.

Procedente de la formación no reglada, se incluye la práctica desarrollada con el objetivo de formar a guías-interpretes, y de la que se adjunta el programa, acompañado de la descripción del método utilizado y la valoración de los resultados conseguidos.

Siguiendo el modelo de la geografía radical se incorpora otra experiencia didáctica en la que se pretende la transformación del medio a través de la acción orientada por una determinada escala de valores.

El segundo bloque está dedicado a *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía en la sociedad del conocimiento*. Está organizado en catorce capítulos, en los que se aborda el tratamiento de distintos instrumentos como Internet, webs y herramientas cartográficas para abordar diferentes contenidos geográficos como el paisaje, la multiculturalidad o la atención a la diversidad. Representan diversas experiencias didácticas correspondientes a todos los niveles educativos, desde la educación primaria a la universitaria. Estas experiencias proceden de diferentes escuelas, institutos o universidades europeas y americanas.

La introducción de las nuevas tecnologías constituye un reto para los profesores y requiere una reflexión previa. Al mismo

tiempo, las nuevas tecnologías permiten recuperar o ampliar las posibilidades de recursos tradicionales como la fotografía. Sin embargo, su uso y aprovechamiento no se ha generalizado y resulta insuficiente, como se demuestra a través del análisis de las imágenes que ofrecen los libros de texto. Otro recurso o material didáctico tradicional, como es el atlas, adquiere un nuevo protagonismo al combinar nuevos métodos didácticos y el uso de nuevas tecnologías en un proyecto de enseñanza virtual en Portugal. En la misma línea se presenta un proyecto SIG medioambiental utilizado en el estudio del paisaje de la Alcarria. Procedente del Instituto Pedagógico de Caracas se expone la propuesta de un subprograma de postgrado para la educación y gestión de riesgos.

Este bloque también se hace eco de la creciente preocupación de la Administración pública por difundir entre la comunidad educativa las nuevas tecnologías.

El tercer bloque versa sobre *Distintos lenguajes y procedimientos para la renovación de la didáctica de la geografía en el ámbito educativo*. Se halla integrado por trece capítulos, que recogen el resultado de diferentes investigaciones o experiencias didácticas. A través de todas ellas se pone de manifiesto que la renovación de la didáctica en geografía se sustenta en la innovación combinada de la teoría y la práctica, como se demuestra en la sólida aportación referida al trabajo por proyectos para estudiar el clima de España mediante el empleo de la metodología activa. Al mismo tiempo, la renovación implica el uso responsable del lenguaje cartográfico en el que hay que reconocer la existencia de valores, como se concreta en el estudio del aeropuerto de Don Quijote, en la provincia de Ciudad Real.

La innovación, igualmente, requiere cuestionarse los conceptos estructurantes, que pueden ser trabajados a partir de recursos didácticos tradicionales como la fotografía, la maqueta o los itinerarios. En este capítulo se aborda el concepto de identidad mediante el empleo de fotografías o la realización de itinerarios. El paisaje, como concepto estructurante, permite incorporar diferentes estrategias interpretativas bien en la construcción de modelos, bien en el desarrollo de contenidos actitudinales, como se concreta en dos aportaciones. El concepto de paisaje también es analizado, interpretado y diferenciado de los conceptos de territorio y lugar.

La renovación didáctica incluye la consideración de las dificultades de enseñanza-aprendizaje derivadas de la propia ciencia de referencia y la necesidad de

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

incorporar estrategias en el aula de geografía.

Para finalizar este apartado conviene destacar la trascendencia del componente lúdico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón cabe destacar los diferentes tipos de juegos, preferentemente de simulación, que se han incluido.

El cuarto bloque, *Innovaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la geografía ante las nuevas demandas sociales*, lo conforman quince capítulos. En él se analizan diferentes contenidos de los programas de geografía del bachillerato, como los relativos al medio ambiente, así como los principios científico-didácticos que deben configurar la enseñanza de la geografía y que se concretan en la espacialidad, temporalidad, actividad, interdependencia, modalidad, intencionalidad, causalidad e identidad.

La atención a los problemas actuales medioambientales también está presente a través de la propuesta de introducir los modelos teóricos en la geografía o recurrir a juegos educativos estructurados y no estructurados. El interés por los temas medioambientales ha contribuido a una nueva especialización y división de la geografía, como se expone en el capítulo dedicado al tema de la sostenibilidad.

Igualmente se enfatiza acerca del interés que la educación desde la geografía ha de conceder a contenidos especialmente importantes, como son los relativos a los derechos humanos en un mundo global.

Especial interés reviste el análisis que se hace sobre los nuevos planes de estudios universitarios y la adaptación a los créditos ECTS de acuerdo con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto se analizan los planes de estudio de España y Portugal en sendos capítulos. En el caso de España, el análisis se desarrolla a partir de los libros de texto desde el plan de estudios de 1957. Los libros de texto también están presentes en otra investigación centrada en el estudio y la prevención de riesgos naturales. Muy útil puede resultar, para los docentes, el capítulo dedicado a fijar criterios para la selección de los libros de texto de geografía.

Por todo lo expuesto consideramos que esta obra constituye una excelente aportación a la didáctica de la geografía, tanto desde el ámbito de la investigación como en su desarrollo práctico.

Rafael Sebastián Alcaraz  
Universidad de Alicante

### Las competencias geográficas para la educación ciudadana

Marrón Gaité, M. Jesús; Salom Carrasco, Julia y Souto González, Xosé Manuel (eds.)  
Valencia: Universidad de Valencia. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. 2007 (475 pp.)

La obra que se presenta lleva por título *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Los diferentes autores contribuyen con sus aportaciones a reflejar la preocupación existente, entre los docentes dedicados a la enseñanza de la geografía, por mejorar su interacción con el alumnado y por formar estudiantes preparados para ser ciudadanos de un mundo global, lleno de paradojas y problemas. Igualmente el volumen traduce la necesidad de apostar por una enseñanza activa y participativa, que fomente los deseos de aprender del alumnado y en el importante papel que ha de jugar la geografía en la formación integral de la persona.

La presente publicación aborda temas de gran actualidad con una orientación claramente educativa desde la perspectiva de un colectivo de autores de amplia procedencia en lo que a niveles educativos en los que ejercen la docencia se refiere. De ahí que en ella se preste atención a todos los niveles educativos, obligatorios o no, desde la educación infantil hasta el bachillerato. En todos los artículos se muestra el interés que expresan los geógrafos por destacar la estrecha relación que existe entre la educación ciudadana y la ciencia geográfica.

El libro está estructurado en cuatro partes, bajo el denominador común del análisis de las competencias geográficas que ayudan a rentabilizar el trabajo académico de profesores y estudiantes en geografía, con el fin de formar ciudadanos responsables y críticos. Comienza con una presentación de los editores en la que se explica el contenido de la obra y se enfatiza acerca del valor educativo de la geografía.

En la primera parte, *Los argumentos de la sostenibilidad*, se analizan los retos ambientales que percibe el alumnado, cuestionándose el modelo de desarrollo seguido en las últimas décadas para abordar la educación ambiental dentro del concepto de sostenibilidad territorial. La aplicación de la idea de equilibrio entre el ser humano y el medio y la de propiciar mecanismos correctores que disminuyan el actual papel depredador del hombre con su entorno constituye el eje básico en este apartado. Asimismo, se destaca como imprescindible que los

estudiantes comprendan la responsabilidad que tienen, como miembros activos de la sociedad, de actuar y tomar decisiones personales, que no competen exclusivamente a los gobiernos nacionales e internacionales sino también a ellos mismos. Dentro de esta temática, los diferentes autores, un total de catorce, expresan el carácter sistémico de los espacios, de modo que en la organización de un territorio confluyen elementos tanto físicos como, sobre todo, humanos que hay que cuantificar y analizar en cuanto a su impacto ambiental.

El uso de los SIG por estudiantes de educación secundaria puede constituir una herramienta útil para rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías. Los proyectos interdisciplinares que se incluyen pretenden aproximar aspectos como la organización del territorio, la estética de las ciudades y el patrimonio cultural para elaborar interpretaciones que ayuden a los estudiantes a implicarse y a desarrollar actitudes de compromiso y colaboración para mejorar el entorno ciudadano. Los modelos de experiencias prácticas de aula sirven de ayuda para la consecución de ciudadanos respetuosos con el medio ambiente. En este sentido se abordan cuestiones tales como la forma de preservar los recursos naturales en el medio marino, la regulación jurídica de las aguas que rodean a las islas y que causan conflictos territoriales y la interpretación de los cambios paisajísticos y ambientales en determinados ecosistemas como los humedales o las masas forestales. Para el análisis e interpretación de las cuestiones medioambientales, la confección de materiales didácticos es de gran ayuda para desarrollar metodologías activas, tales como las fichas didácticas y los itinerarios geográficos, que impliquen a los estudiantes en el análisis y búsqueda de soluciones. A pesar de que el medio ambiente tiene un tratamiento interdisciplinar, la geografía, como ciencia de síntesis, puede contribuir de manera muy acertada a entender las claves de un modelo de desarrollo económico respetuoso con éste y comprometido con las generaciones futuras.

En la segunda parte del volumen, *La ciudadanía local en un mundo global*, a través de ocho capítulos se analiza e interpreta cómo se vive hoy en las aulas la cuestión de ser ciudadanos insertos en un entorno urbano local y particular pero en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente, donde el concepto local se difumina y pierde vigor. Los estudiantes perciben las relaciones entre su entorno urbano y el proceso de globalización, el cual está presente en todas sus relaciones espaciales, tales como tiempos de ocio, deseos de viajar, compras de productos y uso del ciberespacio.

## INFORMACI?N BIBLIOGR?FICA Y NOTICIAS

Conviene destacar, en las reflexiones que aportan los autores, el car?cter local y particular de las ciudades y, a la vez, el car?cter universal que ?stas ofrecen por transmitir valores generales.

Se postula como imprescindible educar al individuo como ciudadano del mundo y a partir de la negociaci?n y el di?logo. Tambi?n se constata la necesidad de implementar nuevos modelos de desarrollo urbano que armonicen las necesidades de las personas con el medio ambiente. La ciudad es compleja por su car?cter din?mico y cambiante pero a la vez es familiar y cercana porque forma parte de la identidad cotidiana de las personas. El estudio de los espacios urbanos debe entenderse con un marcado car?cter interdisciplinar donde a la vez se trabajen contenidos de geograf?a, historia del arte, historia, sociolog?a, y antropolog?a. Para lograrlo se propugnan nuevos modelos de ense?ar la ciudad donde se aborden los problemas sociales y ambientales y se busquen soluciones para un planeta mejor. Los planteamientos pr?cticos ofrecen un conjunto de propuestas tales como: dise?ar materiales curriculares aplicando metodolog?as del espacio europeo de educaci?n superior; desarrollar sobre las ciudades una nueva mirada donde se aprecie el paso del tiempo; analizar c?mo el contexto urbano incide en el desarrollo de las capacidades infantiles; comprender el creciente uso privado y mercantil de los espacios urbanos para el ocio y el tiempo libre; y atender a la ciudad generadora de recursos educativos. Alg?n autor se hace eco de la necesidad de incorporar los avances cient?ficos en los contenidos de las aulas para evitar el distanciamiento entre lo que se ense?a y lo que realmente se deber?a ense?ar. Habr?a que potenciar el trabajo de los contenidos procedimentales y actitudinales y no s?lo de los conceptuales as? como implementar la formaci?n permanente del profesorado.

En la tercera parte, *Migraciones e interculturalidad en la ciudadan?a del siglo XXI*, se aborda el tema de las migraciones internacionales como una manifestaci?n de la globalizaci?n, considerando las particularidades locales. Se reflexiona acerca de c?mo el alumnado percibe, a trav?s de los medios de comunicaci?n y de su entorno familiar y escolar, informaciones sobre el fen?meno de la inmigraci?n, que deben ser consideradas como contenidos educativos. Somos testigos de c?mo el progresivo aumento de los desplazamientos humanos ha ocasionado sociedades multiculturales con el riesgo de organizar espacios fragmentados o guetos, donde colectivos con identidades diferentes se agrupan de modo segregado. El reto de la interculturalidad se aborda a trav?s de experiencias did?c-

ticas, a trav?s de las cuales se contrastan las visiones del alumnado de Espa?a y Portugal sobre la percepci?n «del otro». Precisamente, en beneficio de lo intercultural, se mantienen en la obra textos en idiomas diferentes al castellano, para mostrar que la diversidad no es excluyente, sino que permite un aprendizaje de vivencias y experiencias distintas a las propias. Las diferentes aportaciones ofrecen ideas, propuestas y proyectos para hacer m?s atractivo y ?til el aprendizaje de los contenidos geogr?ficos. El uso de las nuevas tecnolog?as y, en concreto, los SIG ayudan a desarrollar competencias espaciales y a realizar viajes virtuales en relaci?n con las migraciones destacando la interculturalidad. Igualmente, el desarrollo en el aula de juegos de todo el mundo contribuye a valorar diferentes realidades culturales que enriquecen la diversidad del planeta. Los m?todos de proyectos inciden en la investigaci?n en el aula y en la b?squeda de informaciones por el alumnado y el trabajo sobre las experiencias previas de los estudiantes y su posterior puesta en com?n ayudan en el tratamiento educativo de las migraciones. De las diferentes aportaciones se desprende la necesidad de propiciar una nueva orientaci?n del trabajo en el aula y de valorar otras realidades mediante el di?logo y la puesta en com?n. La necesidad de educar ciudadanos en un mundo tan complejo como el actual y de cara al futuro implica ense?ar al alumnado a aprender a convivir con colectivos de otras culturas, distintas a la propia, donde el respeto a la diversidad es fundamental.

La cuarta parte, *Conocimiento acad?mico y pr?ctica escolar*, est? integrada por tres art?culos que abordan los intercambios entre el saber acad?mico universitario y la educaci?n en las aulas de educaci?n secundaria, entre investigaci?n y docencia. Las relaciones entre la universidad y las ense?anzas medias son analizadas a trav?s del an?lisis de las pruebas de acceso a la universidad. El debate que se aporta incide en rese?ar c?mo se gesta el conocimiento geogr?fico en las aulas, donde interact?an las presiones del control externo del examen y las expectativas de los alumnos. Se trata de un asunto complejo y actual, dado que los estudiantes ponen mucho en juego en estas pruebas donde, en ocasiones, unas d?cimas de punto pueden decidir su futuro. La planificaci?n de reuniones entre los docentes de geograf?a del bachillerato y los coordinadores de las pruebas en esta materia se considera imprescindible en aras a conseguir aprendizajes eficaces y evaluaciones acad?micas positivas. La experiencia nos demuestra que, en no pocas ocasiones, los resultados en las pruebas no coinciden con la preparaci?n de los estudiantes. No olvidemos que se

trata de ex?menes que, por m?ltiples circunstancias, distorsionan el rendimiento acad?mico normal del estudiante. Otro elemento a considerar en estas pruebas es que en algunos pa?ses se est?n abriendo posibilidades a la innovaci?n did?ctica.

En definitiva, frente a los debates superficiales y medi?ticos respecto a la educaci?n ciudadana existentes, en esta obra se trata de ofrecer una reflexi?n ?tica y argumentada sobre los ?mbitos de trabajo en el aula y las actitudes c?vicas que pueden desarrollarse a trav?s del conocimiento geogr?fico, as? como aportar ideas innovadoras acerca de c?mo contribuir a trav?s de la geograf?a a la formaci?n de la ciudadan?a democr?tica y responsable. La lectura de este libro constituye para los docentes una magn?fica aportaci?n para su formaci?n cient?fica y profesional en el ?mbito de la did?ctica de la geograf?a y una gran oportunidad para la reflexi?n y la pr?ctica en el aula.

Emilia Maria Tonda Monllor  
Universidad de Alicante

### **Esquizohistoria. La historia que se ense?a en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovaci?n posible de la historia escolar**

Gonzalo de Am?zola  
Buenos Aires: Libros del Zorzal. 2008 (130 pp.)

### **La ense?anza de la historia y textos escolares**

Valls, Rafael  
Buenos Aires: Libros del Zorzal 2008 (108 pp.)

### **El fuego, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias**

Kaufmann, Carolina  
Buenos Aires: Libros del Zorzal. 2008 (134 pp.)

Estos tres libros son los primeros de una colecci?n especializada sobre formaci?n docente en historia que dirige el historiador Gonzalo de Am?zola. A trav?s de ella, se procura «transformar la ense?anza de la historia en una forma especial de pensar, que permita a los j?venes comprender mejor el presente acudiendo a los saberes, la imaginaci?n y el esfuerzo de los docentes».

Como veremos, cada uno de los textos pone el ?nfasis en distintas cuestiones sobre esta tem?tica en Argentina y Es-

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

paña. La obra del argentino Amézola –profesor en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de General Sarmiento– consta de dos partes. En la primera, se pregunta por la distancia que existe entre la historia académica y la historia que se enseña en las escuelas secundarias. Analiza las formas en que se ha estudiado el pasado en la escuela, la eficacia con la que esa visión se instaló en alumnos, profesores y en toda la sociedad, y los aportes que pueden realizar hoy los historiadores para modificar ese estado de cosas. En la segunda sección, desarrolla los planteos de una «historia renovada», de la mano de lo que han sido clasificados los grandes problemas de la enseñanza, vinculados a los debates sobre la idea de tiempo histórico, las periodizaciones, la comprensión del pasado, la inclusión de los «de abajo», la enseñanza de la historia local y la microhistoria. En las reflexiones finales, el autor, en base a sus observaciones, identifica cinco problemas que dificultan, actualmente, una acción sostenida para introducir cambios en la dirección que sugieren los seguidores de la historia renovada.

Otro título de la colección es del español Rafael Valls, profesor-catedrático en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. Sostiene que los manuales escolares, a pesar de su importancia en la configuración del imaginario social, no han sido objeto de atención hasta tiempos muy recientes por considerarlos creaciones de escasa relevancia. Esa percepción ha comenzado a cambiar y los estudios actuales muestran los avances realizados en este campo. Su libro se ocupa de tres temas: en el capítulo primero realiza una aproximación a los actuales criterios de valoración de los manuales de historia; en el segundo ofrece una breve historia de la historiografía escolar española de los siglos XIX y XX; y en el último presenta el tratamiento en los actuales manuales españoles de los procesos independentistas iberoamericanos.

La tercera producción corresponde a la argentina Carolina Kaufmann, licenciada y profesora de filosofía en la Universidad Nacional de Rosario, magíster en Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos y doctora en Educación por la Universidad de Valladolid (España). Su obra está conformada por seis artículos que fueron escritos en distintos momentos y que hacen referencia a las relaciones entre la historia y la memoria de la última dictadura militar argentina (1976-1983). La pregunta que guía a la autora es cómo hacer para que ese pasado traumático y doloroso sea recordado en las escuelas de ese país.

Ahora bien, mencionaremos a continuación algunos puntos que desarrollan en común los tres investigadores. Tanto Amézola como Valls reconstruyen el «código disciplinar» de sus respectivos países. Este concepto ha sido tomado por ambos del español Raimundo Cuesta y se refiere al elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia en el marco escolar. Luego de describir detalladamente cómo se ha ido conformando el código, coinciden en señalar que la reforma educativa emprendida en los dos países durante los años noventa marcó un cambio importante en relación con el contenido de la historia escolar pasada y de los textos destinados a las escuelas.

Valls afirma que los programas de historia y los manuales escolares escritos a lo largo del siglo XIX y principios del XX se centraron en la historia de España y la historia universal. Eran abiertos, europeístas, laicos, liberales y le dedicaban poca extensión a los contenidos contemporáneos. En lo que respecta al siglo XX, dice que dos han sido los currículos que, por motivos muy contrarios, se han destacado o diferenciado respecto de los demás. Uno fue el de 1939, creado en la época de Franco, marcado por su carácter nacional-católico y excluyente de cualquier otro tipo de interpretación histórica. El segundo se escribió en 1991, estudio definido por su carácter abierto y flexible y una secuencia de enseñanzas mínimas.

En Argentina, según Amézola, el código disciplinar que se formó en cien años, se ha definido por dos características: el «memorismo» como principal forma de estudio de la materia y el «nacionalismo». Este nacionalismo fue mutando de su interés inicial por cohesionar ideológicamente a la nación frente a la llegada de los inmigrantes en la segunda mitad del siglo XIX y principios de XX, a un particular culto a la patria para justificar el protagonismo político de los militares. Finalmente, viró a un nacionalismo «desprolijo y poco convincente», que extremaba una defensa del autoritarismo que estaba presente en la sociedad. Cada uno de estos tópicos respondían a la realidad política del país, donde entre 1930 y 1976 hubo seis golpes de Estado. La última dictadura fue particularmente sangrienta y dejó un saldo de treinta mil personas «desaparecidas» o asesinadas por el terrorismo de Estado.

En los años noventa, menciona Valls, en España se materializó una reforma cuyos cambios hicieron especial hincapié en destacar que eran los centros escolares y los profesores de historia de los mismos quienes tenían que desarrollar y completar, a través de sus respectivos

programas de aula, los respectivos contenidos mínimos. Se partía de la idea de que las diferentes administraciones educativas, tanto la estatal como las regionales-autonómicas, no debían sobrepasar los límites de un currículo abierto y flexible y que tenían que ser los profesores quienes los completasen, adecuándolos a las características propias de sus centros y de su alumnado. Según Valls, ésta fue una de las innovaciones educativas más destacables, ya que en España se partía de una tradición educativa definida por unos programas oficiales muy detallados y exhaustivos que, habitualmente, no podían ser desarrollados íntegramente. Productos directos de la reforma, los manuales cambiaron considerablemente incorporando fuentes y documentos históricos, preguntas, ejercicios, actividades e interrogantes al alumnado. De esta forma, el trecho existente entre la actual investigación histórica y la historia presentada en los manuales ha disminuido. Estas cuestiones se reflejaron, por ejemplo, en el nuevo modo de trabajar el tema de la independencia de los países iberoamericanos. Sin embargo, y a pesar de la renovación de los textos, se ha constatado que perviven mayoritariamente usos y prácticas educativas de tipo tradicional que conviven con prácticas innovadoras realizadas por los grupos didácticos más renovadores, pero que han tenido escasa audiencia entre los profesores. En conclusión, no solo el currículo está en la encrucijada, sino también los manuales, los profesores y las prácticas escolares.

En Argentina, destaca Amézola, los responsables de los cambios en los años noventa tomaron conciencia del nacionalismo exacerbado que contenía el código, propusieron un modelo alternativo de enseñanza que superara al memorismo, procuraron un acercamiento entre las dos historias y reforzaron los contenidos de la era contemporánea y el pasado reciente. Se hizo especial énfasis en la promoción del ejercicio y la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar, en los alumnos, reflexiones y sentimientos democráticos, de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. Los manuales se renovaron completamente, incorporaron imágenes y actividades, el análisis de fuentes históricas, el estudio de procesos socioeconómicos, la inclusión de las condiciones materiales de vida y la formación de las clases sociales. Se presentó una interpretación del pasado más tolerante y equilibrada, se sumaron autores que formaron equipos de redactores, muchos de los cuales provenían del campo universitario; aunque, igual que en España, lo que se concretó

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

en las aulas fue mucho menos de lo propuesto. La manera en que se implementó la transformación contuvo «una buena dosis de fundamentalismo» desde el lado de los funcionarios estatales que terminó irritando a los docentes y los lanzó a resistir los cambios.

En los dos países, las reformas recibieron importantes críticas. Valls sostiene que esta nueva forma de entender el currículo no fue compartida por una parte importante de la clase política española y, tras un largo debate, «excesivamente repleto de descalificaciones y de más de una mentira», a principios de 2001 se modificaron los programas escolares de historia, se eliminó el carácter abierto y flexible y se volvió a una programación cerrada, curso por curso, a la par que el programa de historia de España del bachillerato se ampliaba, desde su anterior consideración de una historia centrada en la época contemporánea, a una historia general de la misma que iba desde los orígenes a la actualidad. Estos nuevos planes han tenido una muy breve vigencia, pues su desarrollo se encuentra paralizado desde 2004 porque se están diseñando unos nuevos currículos.

En Argentina, de acuerdo con Amézola, el descrédito y desprestigio en el que cayó la reforma, hizo que en el año 2006 se aprobara con llamativa rapidez la Ley de Educación Nacional. Aun así, la nueva normativa conservó la mayoría de los postulados mencionados para la enseñanza de la historia. En relación con esto, la investigadora Carolina Kaufmann afirma que en las escuelas argentinas se siguen encontrando docentes que en la actualidad prefieren eludir el estudio de la última dictadura militar, considerando el tema como tabú. Del mismo modo, piensa que aún hay insuficientes producciones historiográficas y bibliografía especializada que los ayuden a trabajar este período y las problemáticas concomitantes. Por otro lado –continúa–, están los desafíos internos que se vinculan con el trabajo reflexivo sobre la propia memoria como sociedad, con aquellas preguntas vitales que los enfrentan a sus propias incomodidades, temores, que involucran tanto a docentes como a alumnos o familiares directos, según los distintos niveles de afectación. Además, están los desafíos externos que suelen condicionar a los docentes en el tratamiento de estas temáticas en el aula, y que no son ajenos a las limitaciones y los obstáculos «conectados con las inducciones psicosociales herencias de la Dictadura y que aún siguen afectando el campo cultural». Estas serían las «inducciones al silencio, el no hablar que refuerza los miedos y configuraciones defensivas, las inducciones al olvido que son hijas de las políticas del olvido y que reconocen, en la pers-

pectiva de clausurar el pasado, mirar sólo adelante a partir de la cual desarrollan su eje argumentativo». A modo de contribución a la enseñanza de la historia reciente en las aulas, la autora describe en los dos últimos artículos, una serie de variados recursos (producciones, obras, archivos, documentales, eventos de distinto tipo, entre otros) que podrían servir a los maestros y profesores para abordar este contenido. En este sentido, el especialista español nos brinda las citas de trabajos de otros colegas que han investigado cómo fue introducida la enseñanza del pasado reciente en España, especialmente el vinculado a la II República, la Guerra Civil y el período franquista, y que resulta tan difícil de abordar aquí y allá.

Como hemos visto, lejos de ser completamente extrañas de un lado y del otro del océano, las problemáticas que se manifiestan en relación con la enseñanza de la historia presentan varias preocupaciones comunes y coincidencias que nos invitan a continuar realizando un esfuerzo de comparación más sistemático, como el iniciado por esta colección.

*Laura Graciela Rodríguez*  
*Universidad Nacional de La Plata -*  
*CONICET*

### Enseñanza de la historia. Debates y propuestas

Miguel Ángel Jara (comp.)  
Comahue: EDUCO, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. 2008 (189 pp.)  
Beatriz Aisenberg, María Elina Tejerina, María Esther Ríos, Alicia Graciela Funes, Joan Pagès, Antoni Santisteban, Liliana Aguiar, Celeste Cerdá, Jesús Izquierdo Martín, María Esther Muñoz, Fabiana Marcela Ertola, Víctor Salto, Rosa I. Sanelli

El texto que compila Miguel Ángel Jara, profesor e investigador de la Universidad Nacional del Comahue, contiene un conjunto de artículos referidos a la enseñanza de la historia.

En esta Universidad de la Patagonia (Argentina) trabaja un equipo, en didáctica de la historia, preocupado por la investigación didáctica, por la formación docente inicial de historia en la escuela primaria y media, y también por la formación continua. Por ello organizaron y coordinaron un «Ciclo de Seminarios de postgrado en Enseñanza de la Historia», desarrollados durante los años 2005-2007. Los artículos de este libro son producto de esa rica experiencia.

Quizás la característica fundamental de

esta obra que presenta diversos argumentos que interesan a la enseñanza de la historia es la estrecha relación entre investigación y enseñanza. Los diversos profesores que llegaron a estas tierras de distintas universidades argentinas y españolas desarrollaron en los seminarios las temáticas que vienen investigando en el campo de la enseñanza de la historia en sus universidades. Sostenemos con convicción que es necesario generar espacios de debates y reflexión en torno a las prácticas de la enseñanza de la historia y, en este sentido, entendemos que la investigación es condición sine qua non para constituir teoría en este campo. La complejidad de la historia enseñada se puede analizar en el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: históricas, sociales, pedagógicas, epistemológicas, metodológicas, psicológicas, sociológicas, éticas y políticas y es en ese entrecruzamiento, en esa religazón, donde se analizan las perspectivas teórico-metodológicas que disputan hegemonía en el campo didáctico.

Los tópicos abordados en el texto también marcan una estrecha relación entre historia investigada e historia enseñada. Cuestiones como la lectura, la temporalidad, el pasado reciente/presente, el patrimonio, la historia política y el conocimiento del pasado en la era de la contingencia son algunos de los debates en el campo historiográfico que se proyectan como posibles propuestas para su enseñanza en las aulas. En la elaboración de estas últimas, los autores dan cuenta de la fundamentación, la selección del contenido, el desarrollo de la propuesta y la bibliografía.

Bajo el título «Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia», en el capítulo I, Beatriz Aisenberg parte de la intención de brindar fundamentos para elaborar hipótesis sobre las condiciones didácticas necesarias a fin de promover un aprendizaje significativo de la historia a través de la lectura, y María Esther Muñoz presenta una propuesta de enseñanza sobre «La lectura como estrategia en la enseñanza de la historia reciente/presente»

En el capítulo II, «El patrimonio histórico y la enseñanza de la historia: encrucijada actual», María Elina Tejerina y María Esther Ríos indagan sobre las relaciones educativas existentes entre el patrimonio histórico y la enseñanza de la historia en el nivel medio. Caracterizan, en forma general, sus debilidades y fortalezas para reflexionar sobre aquellos temas que son alertas ineludibles, deudas y dudas pendientes en la hora actual. La propuesta de enseñanza construida por Miguel Ángel Jara versa sobre «El patrimonio de mi ciudad: evidencias del pasado, memorias del futuro».

## INFORMACI?N BIBLIOGR?FICA Y NOTICIAS

En el cap?tulo III abordo «La historia reciente/presente en clave pedag?gica», remarcando que los temas problema que se abordan, en esta parcela de historia, anclan en el espacio y en la historizaci?n de experiencia de lo coet?neo, y desde all? cobra importancia la operatividad del concepto de generaci?n para explicar el devenir de la vivencia y la memoria: en este marco interesa pensar en la clave pedag?gica para apostar a que el conocimiento hist?rico sea una aventura y una oportunidad para todos. Fabiana Marcela Ertola elabora una interesante propuesta de ense?anza sobre «La protesta y los nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los 90».

En el trabajo que se desarrolla en el cap?tulo IV, «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad hist?rica», Joan Pag?s y Antoni Santisteban reflexionan sobre la temporalidad humana y sobre la necesidad de la innovaci?n en la ense?anza de la historia y del tiempo hist?rico. Sostienen que la ense?anza del tiempo hist?rico se enfrenta en la actualidad a cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, as? como tambi?n a transformaciones en las formas de interpretaci?n de la historia. El tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras ?pocas. Y, sin embargo, la ense?anza de la historia no parece haber cambiado demasiado. Parece, pues, que al final de la educaci?n obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo hist?rico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos. ?C?mo cambiar esta situaci?n? Es necesario revisar nuestra concepci?n del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo

y el espacio, dando la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia hist?rica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo ?ltimo del estudio de la historia y de las ciencias sociales y promoviendo propuestas alternativas a la linealidad temporal que vayan m?s all? del estudio de la cronolog?a o la periodizaci?n, y revisando y actualizando aquellas propuestas alternativas.

«?Retornos, crisis o terceras v?as? Lo pol?tico y el presente en la ense?anza» es el t?tulo del cap?tulo V del libro. Liliana Aguiar y Celeste Cerd? fundamentan unas propuestas metodol?gicas desde la nueva historia pol?tica, la historia del presente y la memoria. Creen que las categor?as te?ricas las hip?tesis explicativas de estos nuevos enfoques resultan un aporte interesante a la ense?anza de la historia en la medida en que, interpretando el pasado reciente, echan luz sobre la problem?tica actual. La propuesta de ense?anza es construida por V?ctor Salto, quien aborda el conflictivo tema de «Los derechos humanos en Argentina (1976-2001).

Finalmente, el cap?tulo VI, «Pasado e historia en la era de la contingencia. Reflexiones sobre la producci?n y comunicaci?n del conocimiento hist?rico», cuyo autor es Jes?s Izquierdo, es un escrito pol?mico y muy actual en el debate historiogr?fico que encuentra ecos en la ense?anza, plantea que por vez primera en nuestra historia occidental convivimos con la contingencia sin rasgarnos las vestiduras. Las viejas certezas epistemol?gicas y ontol?gicas se han visto trastor-

cadadas y con ello nuestra relaci?n con el pasado y con quienes estaban legitimados para producir y comunicar conocimiento hist?rico. Y a fin de comunicar conocimiento hist?rico, Rosa Sanelli nos propone desde su especialidad, la did?ctica de la lengua, «Lectura e interpretaci?n: interpelando al lenguaje en la ense?anza de la historia».

Por ?ltimo, interesa remarcar que todos y cada uno de los autores de esta obra son ante todo profesores dedicados a ense?ar a ense?ar historia y a ense?ar historia en diferentes ?mbitos de formaci?n, y los textos que nos ofrecen devienen de procesos investigativos y de las pr?cticas de la ense?anza. Son voces diversas sobre la misma preocupaci?n y experiencias que permiten y contribuyen a repensar las pr?cticas de la ense?anza de la historia. Son textos con espesura te?rica y metodol?gica, que llevan a la reflexi?n y a la construcci?n de posibilidades en este campo disciplinar en contextos de nuevas configuraciones y que requieren ineludiblemente repensar los qu?, para qu?, a qui?nes y c?mo ense?ar. Esta obra es un espacio m?s para la actualizaci?n, informaci?n, reflexi?n e interpretaci?n sobre la ense?anza de la historia que probablemente nos ayude a comprender que distintas perspectivas acerca de los procesos de ense?anza y aprendizaje, as? como tambi?n los enfoques en el propio campo disciplinar, condicionan las diferentes historias ense?adas.

*Alicia Graciela Funes*  
*Universidad Nacional del Comahue*  
*agfunes@neunet.com.ar*