

de interacción con el público (informativo, expositivo e interactivo), b) página web, actividades didácticas interactivas, materiales didácticos descargables, colección *online*, multimedia didáctico expositivo, instrumentos de comunicación unidireccional, visita virtual, participación de las redes sociales, aplicación multiplataforma y página web educativa, c) ámbito geográfico. 2. Base de datos PWE (anexo 4): a) paradigma de la educación histórico-artística, b) concepción patrimonial que proyecta sus actividades, c) número de actividades que presenta, sus modelos didácticos, y modelo predominante de la página: tradicional-tecnológico, activista-espontaneísta o innovador-investigativo. 3. Base de datos ADI (anexo 5): a) público al que van dirigidas, b) tema, c) tareas planteadas, d) codificación (modelo didáctico), y 4. Ficha de las actividades didácticas interactivas (anexo 6).

La investigación se cierra con un análisis de resultados muy interesante que muestra una imagen de cómo desde los museos se desea fomentar el apoyo al aprendizaje escolar. Y ese análisis se hace desde una presentación de resultados que transita de datos cualitativos a datos cuantitativos para ofrecer mejor la radiografía del estudio realizado. Una conclusión final se perfila: “no siempre es posible el aprendizaje en el museo” por ese déficit de diálogo entre los museos y la escuela. Los intereses de estas instituciones no acaban de conciliarse. Un rasgo que proporciona cierta inquietud es el manifestado en la página 366, en donde se dice que el modelo escolar se impone al propiciado por la educación no formal; se trata de la evaluación que se hace sobre el National Museums Online Learning Project, referente innovador-investigativo, proyecto conjunto entre 9 museos británicos, plasmado en la elaboración de 108 WebQuests. Los centros escolares demandan un acuerdo hacia lo que exige el currículum escolar, que no siempre fomenta el pensamiento crítico y creativo.

Como cierre a este comentario, solo añadir que nos encontramos ante una tesis doctoral de referencia para el ámbito de la educación patrimonial, y que gran parte de este mérito se encuentra en la estructura del trabajo y en la inserción de ella en una línea de investigación educativa como la desarrollada por el grupo IRES. ■ **Bárbara Sánchez,** *Universidad de Oviedo*

M. CARRETERO, M. ASENSIO Y M. RODRÍGUEZ-MONEO (EDS.)

History Education and the Construction of National Identities

Charlotte (Carolina del Norte): Information Age Publishing, 2012

El libro se centra en destacar el importante papel que la historia ha desempeñado y desempeña en la construcción de las identidades nacionales, cuestión de gran interés cuando los estados-nación eran fuertes y cuestión que se debilita cuando el proceso de globalización se va implantando. Esta última posición no significa que lo identitario haya perdido presencia en los planes de estudios, sino que un tema como este se ha desplazado en algunos casos a un nivel implícito dentro de los currículos escolares. Esta situación puede apreciarse en cuestiones diversas, como la falta de alternativas a los discursos oficiales o el fomento de una visión de la alteridad fundamentada en estereotipos. Así, la disyuntiva entre la formación de nacionalistas patrióticos y la formación de ciudadanos del mundo se toma como uno de los puntos de partida en el libro que nos ocupa, dividido en cinco secciones en las que se trata el tema desde diferentes perspectivas y experiencias.

La primera sección aborda la relación entre la enseñanza de la historia y la construcción de las identidades nacionales desde un plano más teórico. El eje argumental de esta parte se centra, fundamentalmente, en la importancia de tomar conciencia sobre algunos de los riesgos que entraña un peso excesivo del nacionalismo adoctrinador en la enseñanza de la historia, aspecto esencial para conocer y eludir en lo posible lo que Stefan Berger, en el capítulo 3, identifica como el “potencial negativo” de la disciplina, potencial que puede apreciarse con mayor claridad en elementos concretos como los manuales escolares, cuyos diseños y narrativas incurren con frecuencia en visiones sesgadas y acriticas, tal como argumenta en profundidad Stuart Foster en el capítulo 4.

La segunda parte recoge los resultados de diversas investigaciones realizadas en los últimos años. Uno de los aspectos más destacables es la diversidad de contextos que aparecen representados (Holanda, Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda, Francia y Canadá), lo que sin duda ofrece una visión bastante representativa de la relación entre la enseñanza de la historia y la construcción

de las identidades nacionales.

La tercera parte del libro está dedicada a ofrecer trabajos sobre las ideas que los estudiantes tienen sobre la historia. En el capítulo 11, el trabajo de Carretero y otros centra especialmente los resultados de su estudio en las concepciones que los estudiantes universitarios tienen sobre el concepto de nación española, tema muy interesante y muy trabajado por este investigador, pues aquellas son muestra de la actualidad de esta línea de investigación que tanto ha ayudado a los profesionales de la Didáctica de la Historia. Los ejemplos que se ilustran en este libro demuestran, por un lado, el fuerte arraigo de las ideas preconcebidas y, por otro lado, la incapacidad de la enseñanza actual de la historia para rectificar tales ideas.

La tercera parte se completa con otros estudios en los que se analizan diversas estrategias para fomentar habilidades que permitan a los estudiantes realizar un análisis más crítico del pasado y del presente, como la discusión en la clase de historia, mediante la lectura e interpretación de textos que muestren diferentes perspectivas sobre determinados hechos, así como las posibilidades y obstáculos que entraña conceder mayor importancia al componente emocional en las clases de historia.

La cuarta parte invita a reflexionar sobre el papel del patrimonio cultural y los museos en la enseñanza y divulgación del conocimiento histórico. Esta parte está concebida para destacar ciertas problemáticas. Así, el capítulo 16 de Marisa González de Oleaga, «Historical narratives in the colonial, national and ethnic Museums of Argentina, Paraguay and Spain», muestra diversas realidades del discurso museográfico en museos cuyo núcleo es la relación colonial y la interpretación que se hace del pasado. Así, concebir un museo centrado en la historia con perspectiva colonial se ejemplifica en el Museo de América de Madrid o en el National Historical Museum (NHM) de Buenos Aires, fundado en 1869 y ejemplo de museo que ha sufrido diversos cambios museográficos a tenor de interpretaciones historiográficas propias de cada época. En la fundación del Museo NHM, con una interpretación de corte positivista, destacaba la importancia de la independencia y sus personajes; en su último período, su museografía muestra la identidad nacional interpretada desde una perspectiva crítica, “la Argentina que reclama conocer el pasado reciente (entre 1976 y 1983) y cicatrizar con justicia las heridas de la dictadura del general J. R. Videla”. Este capítulo cierra con

el ejemplo del Museo Jacob Hunger de Paraguay (Jacob Unger Mennonite Museum), que es el caso de un museo que reúne objetos diversos. Así, hay ejemplos relacionados con la puesta en valor de la huella de los primeros colonos (comunidad menonita); la sala de artesanía de los pueblos originarios, objetos procedentes de la guerra del Chaco y de yacimientos arqueológicos. El conjunto es un exponente de colecciones propias de la topomuseología (que ayudan a comprender las relaciones con el entorno y el modo de vida). El museo muestra la idea de identidad comunal. Los tres museos han sido interpretados gracias al concepto de “resemantizar la utopía” de González de Oleaga (2003), concepto clave para comprender muchas de las ideas de este capítulo.

Mikel Asensio y Elena Pol, en «From identity Museum to Mentality Museums», capítulo 17, comparan museos de España a diferentes escalas: local, regional, pública y privada; destacan el rol pasivo que tienen los visitantes poco implicados en participar y en interpretar, y también nos evidencian cómo el mensaje está vinculado a una historia política, centrada en datos y héroes, de la que se excluye el papel del pueblo. La mayoría de los museos presentan una historia con un alto grado de localismo, producto de las colecciones que configuran el museo. Asensio y Pol nos aportan una interesante clasificación de diversas iniciativas innovadoras, que incluyen dentro de los “museos de identidad” y los “museos de mentalidad” como espacios concebidos para un aprendizaje eficaz de la historia y más relacionados con la historiografía de los Annales, frente al positivismo de los museos tradicionales. En este sentido, el reciclaje de los museos –o su actualización– ha de pasar necesariamente por una mayor participación de los usuarios durante la visita; de ahí que la posibilidad de desarrollar un diálogo intenso entre los visitantes y la exposición (diálogo que abarca desde la identificación personal y emocional con los ejes temáticos del museo hasta la participación en programas de living history) se considere una buena práctica con una importancia de primer orden.

Finalmente, la quinta y última parte del libro que nos ocupa indaga en la influencia de la memoria colectiva y de determinadas visiones sobre el pasado y el futuro en la construcción de la identidad nacional. Así, por ejemplo, en el capítulo 19, Sabine Moller nos muestra, a partir de un estudio realizado con estudiantes alemanes, cómo los recuerdos familiares pueden condicionar enor-

memente la interpretación de algunos hechos del pasado en función de las vivencias particulares, máxime en un tema tan sensible como la contraposición Alemania del Oeste-Alemania del Este. A este respecto, la autora llama la atención sobre los riesgos de imponer una única visión sobre los hechos, reduciendo los recuerdos familiares a una simple distorsión de “la verdad”, con la consecuente reacción negativa del alumno frente al estudio de la historia. Por el contrario, Moller aboga, al igual que otros autores de este libro, por fomentar las habilidades necesarias para que los estudiantes puedan analizar de forma crítica tanto sus vivencias, como las de otros, combinándolas en un mismo relato integrador. En cierto sentido, podemos encontrar correspondencia entre estas ideas y las expresadas por Kyoko Murakami en el capítulo 20, quien concibe la historia como un proceso dinámico en el que existe una interacción recíproca entre la historia nacional, que influye en la interpretación de las vivencias de los individuos, y la memoria colectiva, que influye en la producción de la historia nacional. Por otra parte, también se introduce un punto de vista interesante en el capítulo 21, firmado por Helen Haste y Amy Hogan, en donde se muestran los resultados de un estudio realizado con más de 1.000 estudiantes británicos, a quienes se les solicitó que describieran su visión sobre determinadas situaciones del futuro. Los resultados de este estudio revelan la posibilidad de inferir determinadas concepciones sobre el presente a partir de “las previsiones” de los estudiantes sobre el futuro, lo cual puede convertirse en una herramienta ciertamente útil para conocer algunos problemas de la actualidad e implicar a los estudiantes en la construcción activa de su futuro.

En el capítulo 23 se abordan cuestiones sobre «La compleja construcción de la identidad. Representación y futuro de la educación histórica». Los autores del mismo, Asensio y Carretero, proporcionan una reflexión crítica, social y personal sobre la representación de estos procesos, basándose en valiosos estudios empíricos sobre la construcción social de la memoria. Han tratado de clarificar cómo la variable situación social se relaciona con la una educación inclusiva y multicultural. Simultaneando este proceso con investigaciones que revelan cierta manipulación de representaciones culturales y sociales sobre hechos del pasado que han dejado huella en la memoria colectiva, se muestra el ejemplo del futuro museo La Revolución en Nicaragua (Asensio y Pol, en prensa). Se

explica el proceso de diseño (realizan un grupo de discusión para recoger ideas para el proyecto del museo); proponen una “mirada dramática” que recoge las tesis siguientes: oponer concepciones sobre países latinoamericanos, los European-indigenous (extranjeros europeos), una dialéctica centrada en mostrar la influencia sobre la representación social de la identidad, mostrar el papel de las minorías culturales indígenas y cómo fueron excluidas, potenciar el proceso revolucionario y contrarrevolucionario. Y en relación con la influencia de la cultura colonial pasada se llega a la conclusión de que debió de tener un protagonismo mínimo.

En definitiva, la construcción de la identidad y su relación con la enseñanza de la historia es un tema complejo del que todavía falta mucho por conocer. Comprender el importante papel que las escuelas desempeñan en este sentido, buscar la complementariedad entre lo que se trabaja en las aulas y aquello que se aprende fuera de ellas, dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para analizar críticamente su pasado, su presente y también su futuro... son, todos ellos, elementos esenciales para desarrollar una didáctica de la historia, eficaz, que permita sentar las bases para la construcción de identidades integradoras y ponga fin al carácter excluyente tan extendido hoy día. Una tarea a la que, en nuestra consideración, este libro contribuye muy notablemente.

■ **ROSER CALAF**, *Universidad de Oviedo*