

los comentados. Es una hermenéutica de los capítulos precedentes, con una selección interesada que nos remite a los objetivos del libro en coherencia con lo expuesto por M^a Victoria Fernández en el capítulo inicial.

La propuesta de lectura se organiza sobre siete ejes. Tres de ellas suponen un análisis conceptual de las lecturas, buscando definiciones, ejemplos de generalización o formulación de tendencias. Otras cuatro corresponden a aspectos metodológicos: debates, formas de representar la información, relaciones entre procesos y formas y el trabajo con imágenes. No sólo estudia cada capítulo, sino que también establece comparaciones entre algunos de ellos. Así la definición del espacio y territorio se realiza en relación con los capítulos de J. Blanco y S. Quintero. El estilo de las preguntas y su abundancia nos remiten a un género de discurso más propio de una actividad de seminario de discusión que a un trabajo autónomo por parte de los lectores, sean profesores o estudiantes.

La impresión que se obtiene tras la lectura de estos dos libros es positiva. Existe un tono analítico y una constante afán crítico por desentrañar las claves que organizan los problemas geográficos de América Latina y, desde estos postulados, por construir una educación geográfica. En el primer libro existe una vinculación más grande con los aspectos curriculares, en el segundo con los fundamentos epistemológicos. Pero en ambos casos invitan al lector a buscar maneras de entender la transformación de los espacios geográficos y los procesos sociales consecuentes.

¹ SOUTO GONZÁLEZ, X.M. «Geografía en Argentina». [En línea] *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, nº 640, 2006.

«L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation»

Groux, Dominique (dir.) y Tutiaux-Guillon, Nicole (coord.). *La Revue Française d'Éducation Comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatifs*, nº 4. L'Harmattan, 2009, 240 páginas.

La Revue Française d'Éducation Comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatifs suele organizar sus números alrededor un tema monográfico, y acompañarlo de entrevistas, reseñas de libros y tesis doctorales y otros artículos de interés.

El dossier del número que aquí se presenta está dedicado a la reflexión sobre la enseñanza de la historia en sociedades que están cambiando o que se están planteando la necesidad de replantearse las finalidades de la historia escolar en la actualidad. Por ello, se presentan trabajos desde Rumania a Quebec, pasando por Grecia, Suiza, Marruecos o la propia Francia.

Los autores de los artículos plantean cuestiones de gran actualidad en sus países y que pueden ser transferibles a otros, ya que existen similitudes, fundamentalmente en lo que se refiere a la reflexión epistemológica sobre las finalidades de la historia y los planteamientos que se están haciendo desde la didáctica de la historia.

El dossier central presenta las reflexiones que se están realizando en seis países. Las aportaciones proceden de:

- Suiza: «Algunas preguntas a la historia escolar y su incidencia en la Suiza francófona», por Charles Heimberg;
- Quebec: «Identidad nacional e historia escolar: la reciente controversia en el nuevo programa de historia nacional en Quebec», por Jean-François Cardin;
- Grecia: «La vida escolar de la historia en Grecia: desafíos, cambios, contradicciones, controversias en el siglo XIX y XX», por Maria Repoussi;
- Rumania: «La historia en la escuela en tiempos de la transición. Los avatares de la enseñanza de la historia en la Rumania de después de 1989», por Mirela-Luminita Murgescu;
- Marruecos: «La educación secundaria en Marruecos: miradas sobre el presente», por Mostafa Hassani Idrissi;
- Francia: «La historia escolar francesa entre dos modelos: contenidos, prácticas y finalidades», por Nicole Tutiaux-Guillon.

En la introducción que hace la coordinadora del dossier —Nicole Tutiaux-Guillon— se apunta las ideas centrales que enmarcan el debate sobre la finalidad de la historia en la escuela del siglo XIX.

Tutiaux-Guillon recuerda que el siglo XIX los estados utilizaron la historia para construir la cohesión nacional, para crear los orígenes del Estado y configurar la iconografía y los protagonistas nacionales, que luego llenaron los programas. El eje central era la historia del Estado / de la nación, se completaba y enriquecía con la historia de Europa y la universal. Este planteamiento empezó a cuestionarse en los años sesenta del siglo XX, cuando las democracias comenzaron a denunciar los

excesos del nacionalismo, del etnocentrismo, y abogaron por la necesidad de replantear los claroscuros del pasado. Años más tarde, este proceso también se inició en los países donde se pasó de una dictadura a una democracia. En este contexto, se plantea la necesidad de cuestionar «el relato nacional», porque en él existen grandes ausencias como las mujeres, los inmigrantes o las minorías étnicas y culturales, y además es necesario vincularlo con un contexto mucho más amplio.

Actualmente, están surgiendo las «identidades comunitarias» que reivindican un derecho en la historia y critican el relato tradicional, para introducir nuevos relatos identitarios. La historia y la memoria se convierten en un recurso de ámbito público. Pero entonces, ¿qué papel debe tener la historia en la escuela? Si, durante dos siglos, la historia escolar se vinculaba a la construcción de las identidades nacionales, luego se cuestionó si este era el rol que debía ejercer. Ahora el tema va más allá y se centra en las finalidades identitarias —planteándose qué identidades— y cívicas —vinculándola a las cuestiones socialmente vivas—.

Seguidamente, aparecen los seis artículos que configuran el dossier. Cada uno de ellos plantean situaciones singulares, pero que tienen en común la necesidad de plantearse cuál debe ser la finalidad educativa de la historia en la actualidad, qué rol debe jugar la enseñanza de la historia en una sociedad tan compleja y global, y qué función debe tener en la educación de los ciudadanos y ciudadanas.

Así, desde Suiza se reflexiona a partir de la memoria de la II Guerra Mundial y el rol de «neutralidad» que jugó el Estado. En Quebec, la reforma curricular del 2006 ha planteado una interpretación histórica del pasado con voluntad de ser políticamente neutra, pero que está haciendo resurgir un debate identitario entre las comunidades existentes. En Grecia, se está en un proceso de cuestionamiento y desmitificación de una historia escolar que se basa en la transmisión de la identidad natural de la civilización griega como continua, única, excepcional y singular a lo largo de los tiempos. En Rumania, los profundos cambios políticos acontecidos desde 1989 (la caída del muro, el fin de la dictadura o la entrada en la UE) están contextualizando una revisión en profundidad de la historia escolar y la historia a enseñar, ya que las recomendaciones para conseguir una historia socialmente aceptable y significativa y las realidades en las aulas no siempre

son coincidentes. En Marruecos, el discurso de la historia escolar de los manuales mantiene el consenso de identidad nacional marroquí basado en el papel del rey y de la monarquía, algo a día de hoy difícil de cambiar, pero que empieza a tener voces críticas. Y el último artículo presenta los cambios que se están produciendo en la enseñanza de la historia en Francia, que progresivamente va abandonando el paradigma positivista para ir adoptando un paradigma crítico-constructivista que tiene como finalidad aproximar la historia a la educación para la ciudadanía y alejarse del relato tradicional.

Obras como esta ayudan a dar testimonio de los debates que se están produciendo en el seno de la didáctica de las ciencias sociales en general, y de la didáctica de la historia en particular. Y, tal y como apunta Tutiaux-Guillon, estos debates también se están produciendo en otros países como España, Italia, Escocia, Australia, Estados Unidos o Brasil. ¿Qué historia enseñar? ¿Con qué finalidad? Es uno de los intensos debates que la comunidad de docentes y las didácticas están teniendo, ya que los cambios constantes de las sociedades actuales obligan a un continuo replanteamiento y resignificación de la historia en las escuelas.

Neus González Monfort
Universitat Autònoma de Barcelona

Manual de museografía interactiva

Santacana i Mestre, J. y Martín Piñol, C.
(coords.)
Gijón: Trea, 2010 (655 pp.)

El grupo de investigación de la Universidad de Barcelona «Didáctica y Patrimonio» (DIDPATRI) realiza diferentes proyectos en el ámbito de la museografía, uno de ellos es el que se nos presenta en el manual que aquí reseñamos, bajo el título de «Manual de Museografía didáctica». El grupo DIDPATRI está especializado en didáctica del patrimonio y ha contribuido de modo notable a la introducción y al desarrollo de la museografía didáctica en nuestro país, España.

El manual está compuesto por una introducción, doce capítulos y unas reflexiones finales. En él colaboran diferentes autores, miembros del grupo antes citado: J. Atenas, A. Besolí, J. Castell, L. Coma, M. Fe-

liu, F. X. Hernández, M. Lladó, N. Llonch, V. López, T. Martínez, C. Masriera, C. Pou, M. P. Rivero, M. C. Rojo, R. Sala, N. Sallés, F. Urgell, coordinados por J. Santacana y C. Martín.

El concepto en el que se centra el texto es el de la museografía interactiva que, según indican los propios autores, puede ser definida como (Santacana y Martín, 2010, p. 24):

La disciplina tecnocientífica que se ocupa de orientar u establecer descodificadores de los conceptos u objetos que se muestran o exponen en un museo o espacio de presentación del patrimonio (el medio de comunicación) de forma que los receptores tengan la capacidad para controlar los mensajes no lineales hasta el grado establecido por el emisor, dentro de los límites del propio medio de comunicación.

Por ello, la museografía se puede definir con distintos niveles de interactividad dependiendo del poder del usuario en la construcción del conocimiento que permite el museo o el módulo museográfico.

La interactividad es un concepto que ya ha sido utilizado en el ámbito del conocimiento, del aprendizaje y de las relaciones humanas, sin embargo no es tan usual utilizarlo en relación con el escenario del museo. Esta relación entre la interactividad y el museo cambia la visión del mismo, su contemplación y forma de tratamiento. Se intenta acercar así más el museo a aquel sujeto que quiere aprender cuando la visita se realiza de una forma activa, olvidando la pasividad que ejercen los museos tradicionales, más conocidos como «templos del saber» y que estaban centrados en la contemplación. Desde esta idea, el acercamiento al museo se realiza desde la participación y creación de un espacio más vivo, recreando nuestra propia visita, un museo que cambiará según la interacción que el visitante tenga con cada módulo interactivo. De ahí que, partiendo del concepto interactivo se pueden establecer clasificaciones diferentes de los museos y de los módulos que componen su patrimonio.

Los títulos de los capítulos ya nos dan idea de la gran variedad de temas que tratan los autores. Así se habla de los modelos de museografía interactiva, del análisis y clasificación de los modelos interactivos, de la interactividad y la web, de la ciber-museología interactiva *on line*, de la interactividad y mediación humanas, de los recursos y materiales didácticos interactivos,

del turismo y la interactividad, de la interactividad social de los museos, de su relación con la comunicación museográfica audiovisual en exposiciones de arqueología e historia, de las posibilidades de la museografía interactiva en los museos de arte, de los límites de la interactividad y de evaluar la interactividad. Todos ellos temas interesantes y complejos. Sin embargo tres son, a mi entender, las grandes aportaciones del manual, sin menoscabar el interés de los demás temas tratados.

Por un lado, la presentación de una serie de módulos interactivos que puede ser de utilidad para los directores de museos o museólogos que quieran hacer más activas sus propias instituciones. Así se presentan un total de 120 modelos de referencia de módulos interactivos, reseñados en fichas y con imágenes. Son una aproximación a la multitud de módulos interactivos que existen, que pueden servir de ejemplo a los intereses de muchos museos que promueven y/o diseñan exposiciones temporales o propias. Las fichas recogen no sólo la descripción y algunas observaciones sobre el módulo museográfico, sino también algunas categorías prácticas para su identificación: contenido (nivel informativo, tipología del contenido, tipo de mensaje, tipo de lenguaje, carácter predominante y alcance informativo), público (tipo de público, tipo de aprendizaje, grado y tipo de interacción, intencionalidad del conocimiento informativo y estrategia participativa) y módulo (tipo de emplazamiento preferente, tipo de propuesta y de recurso, coste, actualización y tiempo de dedicación). Como bien señalan los autores, no son todos los que hay pero sí una buena muestra de los elementos que dentro de un museo pueden crear interacción con el visitante, además de un valor añadido de consulta para el manual presentado.

Por otro lado, todo lo relativo a la introducción de la web 2.0 y sus potencialidades dentro de los museos, así como todo aquello que tiene que ver con la ciber-museología y los recursos interactivos presentes en los espacios museísticos en línea, cada vez más presentes en nuestros días.

Y por último, el manual no olvida la relación de la museografía interactiva con el aprendizaje, todo lo relacionado con la museografía didáctica, tema que se trata a lo largo de casi todos sus capítulos, pero fundamentalmente en aquellos que hablan de los recursos didácticos, los límites y la evaluación de la interactividad. Así se tiene en cuenta cómo sentar las bases para la elaboración de materiales didácticos