

EL VALOR DE LA HISTORIA EN LAS AULAS. RETOS ANTE UN NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO.

Juan Pedro Recio Cuesta
Universidad de Extremadura
jpreciocu@gmail.com

Resumen: El presente artículo trata de abordar la situación actual de la educación, centrándose en la disciplina histórica y su enseñanza en las aulas de Enseñanza Secundaria, a la vez que se da a conocer al lector una serie de retos que plantea la impartición de la misma en dicho nivel educativo.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Historia, Currículo escolar.

Abstract: This article seeks to address the situation of the historical discipline in the classrooms of secondary education, while given to acquaint the reader with a series of challenges in the delivery of it in this educational level.

Keywords: Secondary Education, History, School Curriculum.

1. La educación: la plena humanidad del ser humano.

No supone ninguna novedad afirmar que el ser humano se caracteriza, y a la vez se diferencia de los demás seres vivos, por una característica intrínseca: es la única especie “animal” que posee conciencia, que razona, a pesar de numerosos ejemplos evidentes donde se ve su lado más instintivo e irracional, que hoy día nos pueden llevar a creer lo contrario.

Y para llegar a tal status, el camino ha sido largo y no exento de escollos. Podríamos dibujar en estas líneas un recorrido que tratara la adquisición de estas características por parte del homo sapiens, sin embargo, tal ejercicio se escapa del ámbito que aquí se tratará. Por ello, es conveniente empezar a abordar este proceso de “humanización” de nuestra especie tras el surgimiento de la escritura y con la consolidación de las primeras

civilizaciones. El hombre, en su afán de superación, ha intentado subir peldaños en lo que se refiere al terreno de la educación: unas veces el paso ha sido firme y ha logrado subirlos; en cambio, en otras ocasiones, ha subido tan deprisa y dando palos de ciego que esto le ha hecho caer. Testigo de ello son las luces y las sombras que dan fe en su devenir histórico.

Esa preocupación por la educación ya se refleja en los escritos de numerosos pensadores relevantes dentro de las primeras civilizaciones mediterráneas. Por ejemplo, Platón (*apud* Savater, 1997: 193) afirma que:

en primer lugar, apenas salga de los brazos de la nodriza y de su madre, [al niño] hay que rodearle de preceptores que controlen la ignorancia de su corta edad; luego hay que darle maestros que lo instruyan en toda clase de disciplinas y ciencias.

Así pues, el filósofo griego ya afirma la necesidad de “curar”, mediante la educación, la ignorancia con la que nace el ser humano. Del mismo modo, también en la civilización griega, se da la preocupación por la instrucción como medio para una buena convivencia, alegando que “se deben dar leyes sobre la educación y que hay que hacerlo oficialmente para la comunidad está, pues, claro” (Savater, 1997: 193).

Ejemplos así, a lo largo de la historia, son innumerables. Realizando un gran salto temporal, la Ilustración, época por antonomasia de la razón, del despertar de la misma, ofrece numerosos ejemplos acerca de la importancia de la educación como rasgo definitorio de la condición del ser humano. Un autor capital en el tema que nos atañe es Kant, para el que “el hombre no llega a ser hombre más que por la educación” (p. 200-201).

Dicho esto, nuestra intención es dejar constancia de que la preocupación por la educación como elemento diferenciador de la condición humana, no es asunto exclusivo de nuestros días o del pasado más cercano, si no que ha sido una constante a lo largo de nuestra historia. Aunque como ya se ha señalado antes, ha sido un proceso con sus luces y sus sombras.

En nuestros días, inmersos en una situación de permanente incertidumbre, la educación es un tema que suscita numerosos debates. Podemos encontrar reflexiones, por citar algunas, acerca de su eficacia o acerca de su gestión por parte del Estado. Bien es sabido que la enseñanza, observando el caso de nuestro país, ha estado siendo modificada continuamente - atendiendo a cambios políticos - a lo largo de los tres últimos decenios, sin llegar a un consenso en un aspecto que, a nuestra manera de entender, es vital para el funcionamiento de una sociedad democrática como en la que vivimos. Y no solamente se tratan de problemas que podemos denominar “ajenos” a la educación, sino también aspectos estructurales de la misma.

Diversas voces se han hecho eco de esta continua incertidumbre en la que vive la educación institucionalizada, no ya teniendo como referencia el marco nacional, si no saliendo de nuestras fronteras. Haciendo referencia a las palabras de Hannah Arendt (*apud* Savater, 1997: 214-215), “no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; la educación sin instrucción es vacía y degenera fácilmente en mera retórica emocional y moral”, por lo que nos damos cuenta de que algo se está haciendo mal.

Y, queriendo ahondar aún más en este aspecto, se pueden realizar centenares de preguntas. Sin embargo, muchas de ellas -o a lo mejor todas- nos confundirían aún más.

Cierto es que este tema debe preocupar, y mucho, en un contexto en continua transformación. Sin ir más lejos, en nuestro país, desde que se ha instaurado la Democracia, en lo que se refiere a las denominadas enseñanzas medias, se han desarrollado una serie de leyes (llámese LODE, LOGSE, LOCE o LOE), lo cual es en sí preocupante, ya que no se ha llegado a un consenso educativo y, lo que es aún peor, la educación es manejada a su antojo desde el poder político de turno.

Sin duda, es un aspecto que empobrece la verdadera calidad que debiera tener la educación. Muy acertada, a nuestro entender, es la posición que expone y defiende Savater -libro cuya primera edición, por cierto, data del año 1997 pero la situación ante la cual que nos encontramos es idéntica-, al afirmar que la escuela es un espacio decisivo para la formación de la persona y un lugar perfecto para prevenir futuros males, por lo que, al respecto del “uso político” de la educación, esta “no puede ser un bien más de los que se ofrecen en el mercado” (p. 177), añadiendo que:

aún nos indignaría mucho más que un recorte de recursos estatales deteriorase la enseñanza pública hasta el punto de hacer irremediable el triunfo social de la privada. Sería una auténtica vergüenza y un atentado inequívoco contra la libertad democrática (p. 178).

Leyendo estas últimas líneas de Savater, indudablemente nos hace pensar en la situación que actualmente se vive en España y que tantos debates está suscitando: ¿recortes a la educación pública? ¿Favores o concesiones a la enseñanza privada en detrimento de la estatal? Solamente hacer falta mirar a nuestro alrededor para comprobar que son temas de rabiosa actualidad. Sin embargo, en estas líneas, no nos detendremos en este polémico aspecto, ya que sería desviar el tema sobre el que se está tratando.

Como vemos se presentan numerosos retos, llámense estructurales o ajenos, en el campo educativo. Y no es menos prolífico el debate que lleva sobre la palestra ya desde hace años: el *qué* y el *cómo* enseñar. Son numerosos los autores que ya han tratado este tema desde una visión renovadora.

Aquí, como en el caso anterior, también están en el aire multitud de cuestiones aún sin resolver: ¿cómo enseñar en un contexto de continuos cambios? ¿Debemos innovar en la metodología? Sin duda, son preguntas de difícil respuesta -y más aún, unánime- debido al desacuerdo existente entre las filas de los propios especialistas.

Muchas son las voces que abogan por el despliegue de una nueva didáctica acorde con los tiempos que corren, exigiéndose también una constante actualización y formación del profesorado, cuerpo que supone el “gremio más necesario, más esforzado y generoso, más civilizador de cuantos trabajamos para cubrir las demandas de un Estado democrático” (p. 7), y aspecto que está siendo tratado por diversos especialistas. Tanto o más que el papel de los docentes, se está discutiendo su manera de enseñar. Sin duda, la intensidad con la que los cambios se están produciendo, con la irrupción de las nuevas tecnologías y su aplicación en el aula, obliga al cuerpo docente a una constante actualización, debiendo, en primer lugar, tomar conciencia de ello ya que su función no la desempeñarán plenamente “si su actuar no está informado, ordenado y constituido distintivamente por una pedagogía y didáctica nuevas, de críticas raíces filosóficas y científicas” (Mendoza, 2007: 17).

Así pues, este nuevo contexto requiere reflexionar y llevar a la práctica un nuevo sentido didáctico. Ello es debido a que es necesaria una formación constante del profesorado, ya que la propia obsolescencia de conocimientos supone una amenaza para todo ser humano instruido.

Del mismo modo, si nos encontramos en un contexto novedoso, las técnicas a emplear deberían ser del mismo tipo, ya que “en un mundo cambiante y tan competitivo como en el que estamos viviendo se exige una educación distinta, creativa, activa y participativa, no convencional, lo que, por otro lado, no significa renunciar a educar en valores más permanentes” (p. 22).

De modo que en las líneas del profesor Mendoza Buenrostro se observa también la necesidad de revisión -o de renovación de muchos aspectos- del sistema educativo, ya que claramente existen críticas y desconfianza hacia los resultados obtenidos del proceso de enseñanza, lo que indica que algunas cosas no están funcionando bien.

Como vemos, la situación, cuanto menos, supone un gran esfuerzo por parte de todos. Y esto es: no solamente podemos responsabilizar de estas “fallas” al educador, sino que sobre la “otra parte”, el educando, también recae una tarea de responsabilidad en este proceso de actualización.

Para concluir este primer bloque -en donde nuestra intención ha sido ofrecer una breve panorámica tratando de ver los aspectos más generales del proceso educativo, su valor y su situación actual - y antes de comenzar a tratar el papel de nuestra disciplina, la histórica, en el sistema educativo actual, nos quedamos con unas palabras de esperanza del profesor Mendoza Buenrostro:

“estamos pensando en una didáctica mínima, hecha a la medida de cada docente y discente, que obligue a ser reinventada en cada caso. Nuestras premisas pedagógicas requieren ser revisadas para conformar esa didáctica mínima, que no puede derivarse únicamente de la experiencia, sino de la investigación y reflexión permanentes. [...] Proponemos una enseñanza libre democrática, crítica, creativa y emprendedora, que sirva de antídoto contra el autoritarismo y el dogmatismo que generan individuos dóciles, pasivos, conformistas, manipulables e intolerantes” (p. 26-27).

2. La Historia como disciplina humanística en la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

Quizá una buena manera de empezar con el desarrollo de este segundo bloque del trabajo, sea hacerlo atendiendo a qué entendemos por Sociedad de la Información y del Conocimiento, denominación extendida en nuestros días y a la que muchas veces nos referimos sin conocer bien los conceptos que la componen.

Como sabemos, en nuestra sociedad encontramos una creciente capacidad tecnológica para almacenar mayor cantidad de información, transmitirla cada vez más rápido y con mayor capacidad de difusión; ello es lo que denominaríamos “sociedad de la información”. Por otra parte, por “sociedad del conocimiento” podemos entender la apropiación crítica y selectiva de la información protagonizada por ciudadanos que saben qué quieren y como aprovechar la información.¹ Así pues, tenemos un nuevo reto: aprender a gestionar, en este nuevo contexto, la información y el conocimiento.

Y si esto es así, también existen nuevas formas en el proceso de aprendizaje. ¿Quién no ha oído hablar ya del *e-learning* (aprendizaje virtual) o del aprendizaje organizacional? Son nuevas formas de aprender, de tomar contacto con el conocimiento, por lo que están alterando, y aún más lo harán, nuestras formas “tradicionales” o habituales, por así decirlo, de concebir el aprendizaje. Y en ello tienen mucho que ver la proliferación de las denominadas TIC, estableciéndose una “nueva cultura de aprendizaje a la que la escuela no puede dar la espalda” (AA.VV., 2006: 47), por lo que esta institución de enseñanza básica debe ser un sujeto activo en este proceso.

¹ Interesante visión crítica de este concepto y su construcción en un recurso disponible en la web: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obscriberprome/socinfoscon.pdf>

Si existen cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto en el que este se desarrolla (es decir, los centros docentes), indudablemente, deben tener en cuenta y asumir estas nuevas demandas. Para muchos, desterrar la concepción “tradicional” del proceso educativo, o lo que es lo mismo

la transmisión del profesor a los alumnos de un conocimiento objetivo, que el alumno debe apropiarse sin interrogarlo de forma individual, de modo que el éxito del aprendizaje depende sólo de la habilidad y el esfuerzo del propio alumno (p. 51),

es uno de los primeros pasos a realizar para configurar un nuevo marco de aprendizaje donde

si queremos promover y consolidar esos procesos de cambio educativo, si queremos que los vientos que soplan en esa nueva cultura del aprendizaje [...] es necesario considerar la función de las concepciones de profesores y alumnos sobre esos procesos de aprendizaje y enseñanza(p. 53).

Como vemos, es un contexto complejo e incierto, propio en una situación de permanente cambio.

No obstante, ya se van viendo las primeras tomas de contacto con nuevas formas de enseñanza y aprendizaje dentro del mundo académico. Como ejemplo personal, en los dos últimos años de Licenciatura, he tenido la oportunidad de cursar varias asignaturas que ofrece, vía online, el Grupo de Universidades G9, en el cual se encuentra la Universidad de Extremadura. En una de ellas, “Educación en la Sociedad de la Información”², se trataba de reflexionar sobre el nuevo contexto educativo a raíz de los cambios generados en el conjunto de la sociedad para conocer las posibilidades didácticas de los medios y recursos tecnológicos de la información y la comunicación en la práctica educativa.

² Asignatura impartida por el Profesor Jesús Valverde Berrocoso (en la actualidad director del Campus Virtual de la Uex), perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Uex. En la siguiente dirección web se puede consultar cómo está estructurada la misma: <http://www.uni-g9.net/portal/fichas/ficha.jsp?id=127>

Es de importancia destacar este caso, por su relevancia en cuanto a innovación didáctica y comprobar, al mismo tiempo que ya existen asignaturas que hace 10 años, o incluso menos, no existían; lo cual quiere decir que vamos abriendo camino, o al menos intentándolo, hacia ese cambio, hacia esa adopción de un nuevo modelo.

Dicho todo lo anterior y atendiendo a las afirmaciones que se vienen exponiendo desde el inicio mismo de este trabajo, claro está que nos encontramos ante un nuevo modelo que también tiene su influencia en nuestra disciplina, la histórica, tanto en su enseñanza en las aulas como en la manera en la que nos acercamos a ella.

Y, llegados a este punto, resulta atractivo comenzar a centrarnos en la enseñanza de la Historia en las etapas formativas del alumno, básicamente en la referida a la Enseñanza Secundaria aunque también haremos referencia a su impartición en las escuelas, en los niveles de Primaria.

Como ocurre con el debate surgido a raíz del cambio de paradigma educativo, también encontramos dentro de la disciplina histórica voces que defienden una renovación de sus métodos de enseñanza en las aulas.

Para abordar este tema, nos ha parecido muy atractivo emplear como base el texto del Catedrático Carlos Barros (2008), “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia”, ya que sintetiza bastante bien la situación de nuestra disciplina en este contexto.

Según sus tesis, lo que verdaderamente hace falta para empezar a dar pasos en este terreno, es una actualización de la didáctica y una alianza con la historiografía, juntar estos dos aspectos para proponer un nuevo paradigma en donde “la investigación y la enseñanza son, o deberían ser, fases consecutivas e interrelacionadas de un mismo proceso de conocimiento histórico” (p. 72), en un marco donde alumnos y maestros activos “son unos y otros imprescindibles” (p. 75).

Coincidiendo con sus planteamientos, es también muy acertada su visión acerca de la enseñanza mediante competencias, un “sistema” que excluye contenidos (sobre todo los referidos a la historia) y promovidas como si fueran la panacea educativa. Además,

ojeando esta serie de competencias³, Barros señala que están marcadas por razones “de tipo laboral competitivo” (p.77) y produciendo un acalorado debate que durará “hasta que se reemplace el nuevo paradigma de las competencias por el nuevo paradigma de los saberes, los valores y las competencias, donde cada uno de estos tres criterios educativos valga tanto como el otro” (p. 77). Propone, además, rescatar planteamientos renovadores planteados por diversos autores -por ejemplo, ideas de Paulo Freire o Lev Vygotsky- y fijarse en ellos ya que es necesario “un nuevo paradigma que se sostenga en la amplia sociedad académica de los profesores y los historiadores” (p. 79).

En el plano instrumental, defiende una educación más experimental, fomentando el contacto de los alumnos con las fuentes -lo que refuerza la necesidad de esa alianza entre didáctica e historiografía que se plantea- para lograr una simbiosis entre la historia enseñada y la historia investigada y acercar al alumno la realidad de cómo se hace la historia.

Por otra parte, sostiene la idea de la necesidad de la educación en valores en un contexto en donde es “impostergable para hacer frente con éxito a los problemas que asedian a la enseñanza obligatoria” (p.82).

En último lugar, y no por ello menos importante, hace referencia a las TIC en las aulas, añadiendo que estas no son la receta “para el déficit de innovación docente” (p. 83), sino que deben ser una suma junto a los contenidos y a los valores.

Así pues, como hemos comprobado, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia también se nos plantean numerosos retos, al igual que ocurre con la disciplina en sí, aspecto que trataremos en el siguiente epígrafe.

3. La “función social” de la Historia en el S. XXI.

³ Según el ANEXO I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, se establecen las siguientes competencias básicas: 1) Competencia en comunicación lingüística, 2) Competencia matemática, 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4) Tratamiento de la información y competencia digital, 5) Competencia social y ciudadana, 6) Competencia cultural y artística, 7) Competencia para aprender a aprender, 8) Autonomía e iniciativa personal.

"Historia est vita memoriae, magistra vitae." Cicerón

La Historia es la vida de la memoria, la maestra de la vida

Con estas palabras explicaba Cicerón, allá por el S. I a.C. en su obra *De Oratore*, lo que era para él la historia. Sin duda, es muy interesante comenzar estas líneas con la cita de este autor clásico ya que está repleta de sentido en pleno S. XXI. En un contexto de constante zozobra como el actual, del cual el campo de las Humanidades tampoco se ve libre de ella, la historia debe hacer reflexionar, tomar conciencia de lo que somos; a fin de cuentas, como herramienta, nos debe ayudar a seguir progresando.

Y es destacable esta reflexión puesto que es un tema candente en la actualidad la posible utilidad que pueden tener las ciencias humanísticas, más concretamente la ciencia histórica. En un mundo en donde lo rentable, lo que es productivo, prima sobre lo demás, nuestra disciplina corre el peligro de quedar "apartada", relegada a un segundo plano, o no tener la importancia que merece, incluso dentro de los currículos escolares. Sin embargo, a nuestro entender, y volviendo a citar a Cicerón para ello, la historia es una verdadera maestra de la vida, y el poseer una conciencia histórica es un "componente decisivo del presente de cualquier sociedad humana mínimamente desarrollada" (Moradiellos, 2001:41).

Es por ello que, teniendo en cuenta la situación descrita, no está demás realizarse la siguiente reflexión y buscar una respuesta para la misma:

"¿no hay motivos para preocuparse de la decadencia de las humanidades y sobre todo del oscurecimiento del ideal de educación humanista, entendida como una formación integral de la persona y no sólo como su preparación restringida por urgencias laborales? Los hay, sin duda" (Savater, 1997:129), por lo que "la educación democrática debería fomentar el desarrollo de la mundialización humanista actualmente postergada" (p. 182).

Ante estas adversidades, ahora más que nunca debemos tener muy en cuenta, y defender como profesionales de la disciplina, el valor de la historia y la función que cumple.

Ahora bien, tampoco entre los propios historiadores existe un consenso en ciertos aspectos de procedimiento a la hora de abordar el papel que la historia debe tener en un escenario totalmente nuevo. Sin embargo, sí parecen ponerse de acuerdo en que es una tarea que nos atañe a todos, ya que es “algo que hemos de ir construyendo entre todos y que habrá que reinventar día a día desde la experiencia del trabajo” (Fontana, 2006:10).

La misma pregunta se puede extrapolar al campo de la enseñanza de la historia en la enseñanza básica o secundaria: ¿Qué función debe tener en este nuevo contexto? En este sentido, destacar por acertada la siguiente reflexión que ya se anunciaba a principios de la década de 1990 y con plena vigencia en la actualidad:

“la historia, como objeto de enseñanza escolar, puede y debe servir para desarrollar en el alumno una capacidad de pensamiento histórico, de comprensión crítica del pasado, de comprensión y respeto hacia los demás, y en definitiva, para conseguir establecer ante las situaciones presentes una capacidad de análisis racional, que evite la acción irracional por una percepción deficiente, sesgada o manipulada de los hechos.” (Sánchez, 1991:319).

4. El papel de la Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de la problemática en torno a la enseñanza de la historia expuesta en las líneas anteriores, primero se han de localizar las dificultades que presenta la impartición de la misma en la enseñanza secundaria para, posteriormente, centrarnos en sugerir ideas que nos pueden ayudar a desarrollarnos en este nuevo marco.

En primer lugar, existen todo tipo de ideas preconcebidas sobre la enseñanza de historia en estos niveles. Muchos alumnos se preguntan: “¿me sirve de algo aprenderme de memoria un montón de fechas o de reyes?” Y pensarán: “¡Menudo rollo!”. Y de ahí proviene el principal problema: muchos conciben la asignatura de historia como una materia que con memorizarla basta. Pero para ello, inevitablemente, se deben comprender los conocimientos que se reciben. Una lección aprendida de memoria y no comprendida, a la media hora de haber realizado la prueba escrita se olvida totalmente.

Esto es lo que se está intentando cambiar, sobre todo, en las últimas dos décadas, surgiendo debates relacionados con este aspecto y preguntándose si el profesorado carece de una metodología didáctica adecuada para enseñar la historia -el proceso de enseñanza-aprendizaje se trunca si esta parte falla o sus medios son ineficaces-.

Ante estos escollos también se han preocupado gran cantidad de autores. En nuestro caso, creemos conveniente analizar este aspecto atendiendo a los planteamientos de Prats(2001). Para él, la enseñanza de la historia en la Enseñanza Secundaria encierra dos grandes dificultades: las contextuales y las ligadas a la naturaleza de la Historia como ciencia social.

En lo que respecta a las primeras, cabe destacar lo que ya hemos anunciado líneas atrás: el alumnado concibe el saber histórico como erudición en vez de una ciencia social como lo es la historia. Además, existe un “exagerado contemporaneísmo” ya que “la historia interesante es aquella que trata nuestro ayer o anteayer inmediato”(Prats, 2001:39).

Del mismo modo, también se presenta como un problema contextual la utilización política que hacen los gobiernos de la historia, “aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos” (p. 41), además de utilizar efemérides o acontecimientos históricos “que pretenden justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales” (p. 40), teniendo todo ello un claro impacto en la formación de la conciencia colectiva.

Otro aspecto es el referido a la formación de los docentes. Siguiendo con los planteamientos de Prats (2001), existe una tendencia dentro del profesorado de Educación Secundaria “en la línea de promover una enseñanza de historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido”(p. 42). Para otros autores, a raíz de esta dificultad contextual, se debe ahondar en la profesionalización a través de la formación desde la propia Universidad⁴.

⁴ La carencia formativa del docente es para muchos un error que se debe subsanar desde la propia Universidad. Siempre han existido voces discordantes (Sobejano, 1999: 57-70) que han dudado de la eficacia del antiguo CAP (hoy Máster) en cuanto a los conocimientos que en estos cursos de especialización se impartían. Con el establecimiento de un nuevo curso de Postgrado para preparar a los

Por otra parte, y continuando con la visión del Catedrático de la Universidad de Barcelona, expone la problemática ligada a la naturaleza de la historia como ciencia social. Y según sus tesis, esto plantea un importante reto debido a que los alumnos, como ya se ha dicho, conciben la ciencia histórica como un saber erudito, constituyendo un aspecto difícil de entender para muchos de los alumnos de ESO. También incide en una serie de vicisitudes que podemos observar en la enseñanza de la historia en estos niveles. Estas son: dificultades para el aprendizaje de conceptos históricos, para la percepción del tiempo en historia, lo relacionado con los temas de causalidad y multicausalidad y con la localización e identificación de espacios culturales.

Por todo ello, la didáctica de la historia “tiene planteados importantes retos para situarla en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar” (p. 50).

Ahora bien; a estas dificultades hemos de sumar la de más importancia: la estructural. También son muchos autores los que se preguntan si están bien diseñados los currículos escolares -en lo referido a los contenidos de historia-, tanto los correspondientes a la educación primaria como a los de secundaria.

Según la opinión de Prats (2007:22-23), los currículos⁵ siguen siendo eminentemente de carácter enciclopédico, lo que dificulta transmitir a los alumnos la historia y su gran valor educativo. También menciona la necesidad de introducir en Primaria contenidos de Geografía y de Historia, poniendo ejemplos de otros países que nuestra órbita (Italia y Francia) que ya tienen estas materias en sus currículos de este nivel educativo.

futuros docentes de Secundaria esperemos se cubran ese tipo de carencias formativas al ser un plan más completo, tanto en planificación como en el aspecto formativo –teoría y práctica-, que el citado CAP. Aún es pronto para valorar los resultados de este nuevo programa formativo recientemente puesto en marcha. Una visión en primera persona, y bajo nuestro punto de vista acertada, la encontramos en un artículo de esta misma publicación (Suárez, 2010).

⁵ Dentro del aspecto curricular entraría el eterno debate, al cual se hace una breve referencia en estas líneas, sobre las diferentes legislaciones educativas. Es prácticamente inconcebible desde el punto de vista de la lógica y la razón humana que se juegue continuamente, por intereses partidistas, con el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el alumnado el principal perjudicado –aunque no el único- de tanto vaivén legislativo.

Visto lo visto, no nos queda otra que comenzar a repensar el concepto que tenemos de aprendizaje y encajarlo en los tiempos que corren, además de elaborar “una nueva teoría que permita la realización de modelos didácticos que den solución a los nuevos problemas de la enseñanza de la historia y la geografía.” (Pibernat, 2010:118), de la que daremos unas pinceladas, a modo de conclusión, en nuestro último apartado.

5. A modo de conclusión: ¿hacia qué enseñanza?

El papel del profesor es una pieza insustituible dentro del proceso educativo. Es un cuerpo que debe estar muy bien formado en una sociedad totalmente competitiva. Por ello, nada mejor que cerrar este breve trabajo haciendo referencia al papel que deben jugar en su calidad de educadores, al mismo tiempo que se insertan referencias a la enseñanza de nuestra disciplina.

Bien es sabido que en el mundo de la docencia no todo profesor tiene una vocación, lo que conlleva una especie de desmotivación, por así decirlo, de entrada, a la hora de enseñar a sus alumnos. Por otra parte, existen docentes que disfrutan, y lo hacen con el menor esfuerzo, cumpliendo con su responsabilidad: el dar clases. Y dentro de estos últimos, también existen docentes con una vocación auténtica que, sin embargo, no se les puede denominar “profesionales” debido a presentan carencias de didáctica o no controlan bien la metodología a seguir, aspecto importantísimo a la hora de manejar a un grupo de alumnos.

Por ello, muchos de estos docentes creen que existe un método único y universal para llevarlo a cabo en sus sesiones, y no es así ya que según Mendoza (2007:74)

ningún método, por extraordinario que sea, puede extraerse del papel y aplicarse tal cual sin mayores adaptaciones, como si se tratara de una fórmula mágica. El docente experimentado sabe bien que los ajustes metodológicos se suceden constantemente a través de las sesiones o los cursos, y que en numerosas ocasiones lo planeado no tiene nada que ver con lo realizado.

Así pues, existe una necesidad de innovación y renovación por parte del docente para actualizar sus conocimientos y su metodología didáctica. Un primer paso para ello,

es “comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje”(p. 74) en una sociedad igualmente compleja como la actual. Esta necesidad de innovación también se plasma en la enseñanza de la historia, ya que “al estudiante al que se le enseña historia de manera dogmática no aprende tan sólo una versión determinista de esta materia, sino que también aprende a permanecer callado, pasivo, y a ser conformista” (p.80).

Si el docente necesita efectuar cambios en su manera de impartir la clase, el docente debe desempeñar también un papel en este proceso para conseguir una metodología activa que “promueve la iniciativa del aprendiz, lo compromete y lo conduce a la consecución de un resultado positivo, favorable en función de los propósitos que dotan de sentido al proceso didáctico”(p. 60) para, con ello, lograr la unidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A fin de cuentas, de lo que se trata, como ya hemos sostenido repetidas veces a lo largo del trabajo, es de fomentar una nueva conciencia en docentes y alumnos, repensar la concepción que tenemos del aprendizaje en un entorno tan cambiante y, para ello, debemos tener presente que “una metodología crítica, activa, colaborativa, constructiva y significativa –características interrelacionadas e inseparables – puede preparar el advenimiento de un nuevo amanecer más humano, menos sombrío y más alegre en nuestras escuelas y comunidades” (p. 84). Confiamos en estas palabras.

Bibliografía

- AA. VV. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Editorial Graó.
- Barros, C. (2008). “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia”, *Nonnullus. Revista digital de Historia*, N°. 2, Enero-Abril, pp. 71-89.
- Fontana, J. (2006). “¿Qué historia para el siglo XXI?”, *Analecta: revista de humanidades*, nº 1, pp. 1-12.

J. P. Recio (2012) *“El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo”*. Clío 38. <http://clio.rediris.es> ISSN 1139-6237

Mendoza, G. (2007). *Por una didáctica mínima: guía para orientadores y docentes innovadores*, Sevilla: Editorial MAD.

Moradiellos, E. (2001). “Las tribulaciones de Clío. La Ciencia de la Historia en tiempos de incertidumbre”, *Claves de razón práctica*, nº 116, Octubre, pp. 36-43.

Prats, J., (2007). “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”, *Revista Escuela*, 21 de junio, pp. 22-23.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.

Riera, P. (2010). “Fundamentación epistémica del acto de enseñanza. Bases para la didáctica de la Historia y la Geografía”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (Barcelona), nº 9, pp. 115-128.

Sánchez, P. (1991). “El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (2), pp. 309-322.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*, Barcelona: Ariel.

Sobejano, M^a J. (1999). “Enseñar Historia: Luces y sombras”, *Boletín Millares Carlo* (Las Palmas de Gran Canaria), nº 18, pp. 57-70.

Suárez, M. A. (2010). “Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria”, *Proyecto CLIO*, 36.