

Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del *Máster de Secundaria*.

Miguel Ángel Suárez Suárez

Universidad de Oviedo

migrsz@gmail.com

Resumen

En este artículo realizamos un recorrido por la evolución de la Historia en la Enseñanza Secundaria, prestando especial atención al uso tradicional de esta disciplina. Asimismo, partiendo de nuestra experiencia durante el período de prácticas en un Instituto de Asturias, señalamos algunos problemas derivados del modelo de enseñanza tradicional y que tuvimos ocasión de presenciar en primera persona. Finalmente, comentamos algunas cuestiones relativas al nuevo Máster de Formación del Profesorado desde la perspectiva de uno de sus alumnos.

Palabras clave: Enseñanza, Historia, Educación Secundaria, problemas, Máster de Formación del Profesorado.

Abstract

In this work, we will go through the evolution of History in Secondary Education, with special attention to traditional use of this discipline. Likewise, starting from our experience during internship period in a High School of Asturias, we indicate some problems arised from traditional teaching model, that we could witness in first person. Finally, we talk about some issues relating to newcomer Master's Degree in Teachers Training from one of its pupil's perspective.

Keywords: Teaching, History, Secondary Education, problems, Master's Degree in Teachers Training.

El uso de la Historia: Trayectoria histórica de un problema.

Muchos alumnos de Secundaria afirman que la Historia no sirve para nada. Y no sin razón. A diferencia de otras disciplinas, como el Inglés, las Matemáticas o la Química, su pragmatismo puede suscitar, cuando menos, serias dudas. Memorizar fechas, nombres, períodos, fases... únicamente tiene una finalidad: aprobar los pertinentes exámenes. Sin embargo, estos problemas no constituyen ninguna novedad. Por el contrario, como tantas otras cuestiones, el estado actual de la Historia en Secundaria es fruto de una determinada trayectoria histórica.

Ya desde su origen –o invención– como disciplina en la enseñanza secundaria española, forjado entre la Ley Pidal de 1845 y la Ley Moyano de 1857, tuvo escasa trascendencia social. En efecto, con la gratuidad restringida a la enseñanza primaria elemental, resulta evidente que eran pocos los estudiantes que podían acceder a la segunda enseñanza, destinada únicamente a las gentes que debían *guiar* al país. Por otra

M. A. Suárez (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. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

parte, hacía gala de un marcado carácter nacionalista, hecho que puede comprobarse, por ejemplo, en el Plan de Estudios de 1900:

Esta asignatura debe abarcar la Historia Universal y la de España como parte de ella [...]. Dicho está que la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma, y en su relación con otras naciones (R.O. de 18/08/1900, citado por Pagès, 1997:16).

Esta situación facilitó la creación de un discurso plagado de connotaciones religiosas, políticas y patrióticas dirigido exclusivamente a las clases dominantes. Asimismo, se fraguó en las aulas una dinámica basada en la enseñanza transmisiva y el aprendizaje memorístico; un medio eficaz para evitar cualquier atisbo de pensamiento autónomo y controlar la conciencia de los ciudadanos, proporcionando así estabilidad social a los nuevos estados liberales. Tendencia que, a la postre, se convertirá en un problema de difícil solución.

No será hasta los años setenta del siglo XX cuando la malograda Ley General de Educación (1970), el final de la dictadura y la emergencia de un nuevo modo de educación (tecnocrático de masas), allanaron el camino para acometer verdaderas reformas educativas. Este proceso reformador tendrá como principal consecuencia la redacción de múltiples textos legales en materia educativa (LODE, LOGSE, LOCE, LOE, amén de otras disposiciones). Cabe preguntarse, entonces, hasta qué punto ha cambiado la enseñanza de la Historia desde su aparición como disciplina escolar y cuál es el estado actual. En primer lugar, parece claro que los vaivenes legislativos de los últimos 30 años, aunque en ocasiones pudieran estar justificados, han introducido un grado de inestabilidad nada despreciable (Prats, 2005: 178). En esta coyuntura cambiante, la Historia se ha convertido en un terreno público utilizado para dirimir no sólo cuestiones académicas, sino también religiosas, políticas, mediáticas, etcétera. Sus particulares características –entre otras, un lenguaje accesible y un gran potencial para legitimar e ideologizar– hacen de la Historia una realidad fácilmente moldeable a determinados intereses. Un ejemplo lo encontramos en la llamada polémica de las Humanidades, que se inicia en octubre de 1996 tras el discurso pronunciado por Esperanza Aguirre en la Real Academia de la Historia (puede consultarse en *Comunidad Escolar*, 23-10-96: 3). La entonces ministra de Educación denunciaba el *calamitoso estado de la enseñanza de la Historia*, y no comprendía *la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben los escolares ni cómo un alumno*

M. A. Suárez (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. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

puede atravesar sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar una sola vez una lección sobre Julio César o Felipe II. Como indica Rafael Valls, del discurso se deriva la necesidad de retornar al estudio de los *grandes personajes históricos*, al reconocimiento de la monarquía como *continuidad histórica de España* y a la concepción de la cronología como *esqueleto de la Historia* (Valls, 2004:143). En definitiva, nombres, fechas y batallas que sólo pueden “enseñarse” adoptando una metodología basada en la emisión expositiva y la recepción memorística –lo que recuerda, como señalamos, a los primeros pasos de la Historia como disciplina escolar a mediados del siglo XIX–.

En cualquier caso, no nos interesa aquí y ahora describir los detalles de un debate que se prolongará hasta finales del año 2000 (cuando se aprueban los nuevos programas de enseñanzas mínimas), aunque sí es importante resaltar qué se desprende de esta polémica. La primera conclusión, «es que las administraciones tienen una visión ideológica de la Historia como materia educativa, así como una clara intención de ponerla al servicio de sus concepciones identitarias. La segunda, es el poco peso que tuvieron los profesionales de la educación y de la Historia en un debate que, obviamente, les afectaba de lleno» (Prats, 2001: 93)¹. Pero, principalmente, destaca el hecho de que en el terreno de la Historia –también en los de otras materias– comparecen diversos grupos de interés (políticos, religiosos, académicos, mediáticos...) que pugnan por imponer sus razones, y que Raimundo Cuesta resume en tres grupos de presión: «los humanistas partidarios del regreso a la tradición de las artes liberales; los eficientistas defensores de la acomodación de los estudios a las demandas del mercado capitalista; y los igualitaristas defensores de formas de integración curricular al servicio de la reforma social» (Cuesta, 2007: 26). Lo que sucede es que, como indica este autor, a menudo las concreciones legislativas –como ocurrió en el mencionado debate– obedecen a consensos provisionales, equilibrios dinámicos e inestables, entre los distintos *lobbies* y grupos de interés. Ante lo cual, cabe pensar que las disciplinas no dejan de ser construcciones sociohistóricas y, por tanto, susceptibles de ser modificadas por la acción humana. Así pues, la utilidad de cualquier materia no radica en la disciplina misma, sino en el uso que de ella se haga. Y el uso de la Historia como disciplina escolar ha sido y es, cuando menos, inadecuado.

Enseñar o exponer: la importancia de los contenidos.

¹ Disponible en www.ub.es/histodidactica <acceso 27 de septiembre de 2010>.

Una de las cuestiones que más controversia ha suscitado en lo que respecta a la enseñanza de la Historia es la respuesta al interrogante *¿qué enseñar?* En este sentido, creemos que el mayor problema tiene que ver con la cantidad de contenidos que se deben impartir. En efecto, la pregunta *¿qué enseñar?* parece hallar su respuesta en una palabra tan sencilla como compleja: todo. Un simple vistazo a los currículos oficiales y manuales escolares de Secundaria nos permitirá comprobar que los alumnos han de estudiar desde el *Australopithecus* hasta los últimos hechos relevantes de nuestro siglo. Ello no supondría un problema si no fuera porque, sencillamente, no hay tiempo para estudiarlo todo, y mucho menos, para aprenderlo.

En este sentido, parece claro que la amplitud de los contenidos que se pretendan abarcar es proporcional a la superficialidad de los resultados que se consiguen. Porque un exceso de contenidos sólo puede ser abarcado mediante una metodología expositiva que, lejos de generar aprendizajes, únicamente propicia la memorización indiscriminada de datos. Por ello, dada la complejidad que entraña el estudio y comprensión de conceptos históricos hasta lograr un aprendizaje significativo, sería conveniente delimitar el objeto de estudio. Para lograrlo, es necesario establecer relaciones entre la nueva información y la adquirida previamente, lo que requiere un progreso gradual, con distintos niveles intermedios de profundidad cuyo resultado será más sólido y no se olvidará tan fácilmente. Es preciso, por tanto, seleccionar un número reducido de contenidos que puedan ser estudiados y trabajados con una mínima profundidad y eficacia (López Facal, 2000: 51-52). Evidentemente, lo anterior es incompatible con la pretensión de una Historia universal basada en la transmisión de un conocimiento histórico ya elaborado, y que los alumnos sólo pueden memorizar. Este tipo de Historia, además, adolece de otros problemas inveterados, ya casi crónicos, que es preciso señalar.

Pongamos como ejemplo el primer curso de la ESO. En este caso, la asignatura se divide en dos bloques: el primero, referido a la Geografía; el segundo, a la Historia –con lo cual, se pretende que los alumnos conozcan el Paleolítico, Neolítico, Edad de los metales, primeras civilizaciones y las antiguas Grecia y Roma en apenas cinco meses–. Tuvimos la oportunidad de impartir, en este nivel, la unidad didáctica de la Prehistoria y el proceso de hominización durante el período de prácticas del Máster de Formación del Profesorado. De la experiencia hemos podido extraer dos conclusiones: la primera, la consabida falta de tiempo, que impide profundizar en los contenidos sin perjuicio para

con el resto del temario. La segunda conclusión, que se deriva de la anterior, es la frecuente idolatría del libro de texto, situación que ya denunciara Rafael Altamira en la Real Academia de la Historia en 1922. En efecto, en el examen planteamos preguntas que pudieran ser respondidas con los cuadros, esquemas comparativos, etc. que los propios alumnos habían elaborado en clase. Sin embargo, la gran mayoría optó por la *cita textual*, parafraseando los epígrafes del libro que, creían, mejor se adecuaban a cada pregunta –exceptuando una, a la que nos referiremos posteriormente–, a pesar de que el libro apenas fue utilizado en el desarrollo de las sesiones correspondientes.

Y es que los manuales escolares no sólo poseen un papel de primer orden en la enseñanza actual –en realidad, siempre lo han tenido–, sino que, en muchos casos, se han convertido en una especie de dogma, el verdadero y único eje vertebrador de las clases de Historia. Tanto es así, que su presencia en las aulas –su compra– se ha convertido en una cuestión cuasi obligatoria –algo sorprendente, máxime cuando los manuales de años anteriores, por razones extrañas, dejan de ser válidos y es preciso adquirir la *nueva colección*–. Lo más grave de este asunto es que los profesores, aun a su pesar, pueden quedar supeditados al propio libro de texto. A este respecto, F. Javier Merchán recoge el testimonio de un alumno que decía

«El primer día que vino [el profesor] dijo “coged apuntes”, después me di cuenta de que venía en el libro, que no había que coger apuntes, tienes que atender en clase y ya está, después en tu casa haces los resúmenes del libro» (Merchán, 2002: 93).

Este testimonio hace alusión a la idea que comentábamos al principio de este escrito: para muchos alumnos, la Historia no tiene más utilidad que aprobar los exámenes. Exámenes que pueden gozar de menor o mayor popularidad entre los profesores e investigadores de la didáctica –para los alumnos son del todo impopulares–, pero que constituyen el único instrumento que podemos utilizar para evaluar la *aptitud* (es decir, la capacidad memorística) del alumnado. Básicamente, porque esa parece ser su única labor: el aprendizaje de la Historia se reduce a memorizar, y la pretendida evaluación continua no puede hacerse efectiva sino con controles periódicos y una prueba escrita al final de cada trimestre. Cabe señalar que este hecho, lógicamente, se intensifica sobremanera en 2º de Bachillerato, donde más que enseñar Historia –y cualquier otra materia–, se debe enseñar a aprobar la selectividad. En definitiva, con el sistema actual, sin exámenes no hay posibilidad de evaluar lo que el alumno *sabe*.

Una dinámica necesaria: aprender Historia como un historiador

Por razones de espacio, no entraremos en detalles sobre qué contenidos son los más adecuados (puede haber tantas opiniones, y todas válidas, como profesores de Secundaria). No obstante, conviene destacar que la selección de contenidos debe partir de un cambio de perspectiva en la enseñanza de la Historia. Es necesario tener presente que el conocimiento histórico es el resultado de sucesivas investigaciones, y por eso no sólo es un producto acabado, sino también una realidad en permanente construcción. No hay Historia –con mayúscula– sin investigaciones. De modo que sólo puede enseñarse mediante la iniciación del alumno en la investigación. Es decir, el profesor de Historia debe priorizar el desarrollo de técnicas que capaciten al alumnado para estudiar el pasado como investigadores, con métodos similares a los empleados por el historiador profesional (Pluckrose, 1993: 19). No se trata de convertir a los alumnos de secundaria en historiadores –algo imposible y, en nuestra opinión, fuera de lugar–, pero sí es importante que conozcan cómo se construye el conocimiento histórico. Nuestra experiencia con el alumnado de 1º de ESO nos permitió corroborar esta afirmación.

Dentro de la unidad referida a la Prehistoria, dedicamos una sesión al estudio de los cambios anatómicos fruto del proceso evolutivo. En este caso, comenzamos proyectando una serie de diapositivas que mostraban distintos cráneos y recreaciones de los Homo, pero sin recurrir a ningún tipo de explicación. Vistas las imágenes, pedimos al alumnado que señalara los cambios más notables: «*boca más pequeña*»; «*cabeza más grande*»; «*más altos y más fuertes*»...; todo ello fue anotado en la pizarra. Posteriormente, propusimos un breve coloquio, durante el cual, los alumnos tratarían de averiguar la causa o las causas que pudieron provocar las modificaciones señaladas; del mismo modo, todas las ideas fueron expuestas en el encerado. Finalmente, proyectamos un texto explicativo sobre la evolución del género Homo para que pudieran contrastar sus opiniones con un trabajo científico². El resultado fue ampliamente satisfactorio: la pregunta del examen referida a esta sesión fue respondida correcta y coherentemente por todos los alumnos. Además, en este caso no se trató de una respuesta estandarizada (*copiar y pegar*), sino que cada alumno realizó una explicación utilizando sus propias palabras.

² Realizamos una síntesis utilizando páginas Web divulgativas como Artehistoria (<http://www.artehistoria.jcyl.es/>) y la Web de Juan Luis Arsuaga (<http://www.atapuerca.tv/recursos/divulgacion.php>), y que fueron debidamente señaladas en el texto para que los alumnos pudieran acceder a ellas en cualquier momento.

Obviamente, concebir lo descrito como una investigación es un tanto exagerado; sin embargo, sí encontramos algunas pautas básicas aplicables a una investigación. Ante determinada información (en este caso, las diapositivas), el alumnado elabora sus propias hipótesis interpretativas en función de sus conocimientos previos o, en su defecto, de intuiciones. Después, cada uno de ellos comprueba, por sí mismo, los aciertos y errores en sus hipótesis, para finalizar explicando los resultados. Por su parte, el profesor actúa como mediador en el proceso; regula la metodología de trabajo con las fuentes, seleccionándolas en función de los objetivos a conseguir, y plantea cuestiones que susciten pensamiento.

Realizando una adecuada selección de los contenidos pueden planificarse diversas investigaciones a lo largo del curso, a desarrollar en varias sesiones, y que permitirán, además de lo comentado anteriormente, una aproximación al *estado de la cuestión* (discurso o discursos dominantes sobre un tema determinado); planteamiento de nuevas cuestiones, a partir de preocupaciones actuales, estereotipos o intereses de los alumnos; análisis, crítica y selección de fuentes disponibles... en definitiva, aprender Historia utilizando la metodología de los historiadores.

En resumen, utilizando la investigación como modelo de enseñanza-aprendizaje ayudaremos a los alumnos a comprender que, aunque la Historia nos acerca a un conocimiento riguroso y objetivo de tiempos pretéritos, está formada por diferentes interpretaciones; entenderán que el conocimiento histórico es un constructo humano y por tanto sujeto a cambios. De esta forma, aproximándose al estudio del pasado, a la resolución de hipótesis y problemas, y sabedores de la existencia de diferentes puntos de vista, adquirirán una conciencia crítica válida para el presente (*¿Cómo sé que es verdad lo que leo o lo que me dicen?*). Y esto, sin duda, constituye la mayor virtud, la verdadera utilidad, de esta disciplina. De lo contrario, la Historia en Secundaria seguirá condenada a la más absoluta indefinición; un área moldeable a determinados intereses ajenos a lo educativo, cuya presencia en los currículos podrá incluso ser cuestionada bajo el argumento de la inutilidad.

Las nuevas generaciones de profesores. Reflexión de un alumno del Máster de Secundaria

Como se ha explicado anteriormente, no cabe duda de la necesidad de sustituir la dinámica expositiva por otra que conceda al alumno un papel activo en su aprendizaje. No obstante, cualquier cambio en este sentido, requiere un cambio en la formación del

profesorado. Lo cierto es que, además de la saturación de contenidos, otro factor que influye en la pervivencia del modelo de enseñanza tradicional ha sido la inexistencia de un plan específico de formación docente: el profesor de Historia se siente más seguro como historiador que como docente, luego le resulta más sencillo transmitir unos conocimientos acabados que desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje. En efecto, las licenciaturas –ahora grados– ofrecen una buena formación, pero sólo contemplan objetivos investigadores y científicos. Paradójicamente, en el imaginario social existe la creencia de que la Historia –y esto, lo saben bien los que la estudian–, sólo *sirve* para ser profesor. Esta opinión es fruto del desconocimiento, se deriva de la *poca utilidad* de la Historia arraigada en Secundaria y, por supuesto, no es verdad. Sin embargo, sí hace referencia a una realidad patente en las aulas universitarias: muchos alumnos de Historia cursan esta carrera para dedicarse a la docencia.

¿No sería más útil, entonces, establecer un doble itinerario: uno orientado a la carrera investigadora y otro a la docencia? Parece ser que no. Desde 1970 hasta el curso 2008/2009, para ser profesor sólo era necesario, además de la pertinente licenciatura, cursar un CAP que, tristemente, sólo era un trámite que daba acceso a las oposiciones. Ello no quiere decir, en absoluto, que el profesorado sea de *mala calidad*; por suerte, los Centros españoles cuentan con muchos y muy buenos profesores (de hecho, es su buen hacer el que, al margen de la vocación personal, nos induce a embarcarnos en la aventura docente). Pero las aulas no son espacios estáticos, inamovibles con el transcurso del tiempo. Al contrario, la sociedad, los alumnos, cambian, y a una velocidad que se intensifica cada vez más a medida que avanzamos en el tiempo. Un alumnado heterogéneo, con expectativas muy diferentes y distintas visiones del mundo que les rodea ocupan ahora los Centros de enseñanza. Las aulas, la sociedad, demandan un nuevo tipo de educación. Las carreras universitarias resultan insuficientes –para enseñar hay que saber, pero también hay que saber enseñar–; el CAP, insostenible por obsoleto, recibió la última prórroga en 2008; y en esta coyuntura llega, a partir del curso 2009/2010, el *Máster de Secundaria* para renovar la formación del profesorado.

En este sentido, creemos acertada la inclusión de un curso de posgrado destinado a la formación de los futuros profesores. Ahora bien, una mayor duración y la categoría de máster no se traducen, por sí solos, en una mejora de la formación. Aún es pronto para valorar los resultados –la primera generación del máster apenas hemos comenzado el camino hacia la docencia, y la segunda, da ahora sus primeros pasos–. No obstante,

basándonos en nuestra experiencia como alumnos, creemos oportuno señalar algunas cuestiones.

Instaurar un máster para futuros profesores supone una buena oportunidad para ofrecerles una formación tan completa como necesaria. Sin embargo, se corre el riesgo de desarrollar *sólo* un posgrado universitario para universitarios. No podemos olvidar el objetivo de sus alumnos: formarse para impartir clases en Secundaria. Por tanto, el Máster de Formación del Profesorado no puede reducirse a ser una simple configuración universitaria interdepartamental; la presencia de los Centros de Secundaria, de los profesores que de verdad conocen la realidad de las aulas, es imprescindible –no sólo en la docencia, también en el diseño del plan de estudios–.

Por otra parte, uno de los mayores aciertos de este nuevo máster es la inclusión de un largo período de prácticas –si bien, en esta primera edición, con aplicación muy desigual entre distintas Comunidades Autónomas–, que permite a sus alumnos convivir, durante varios meses, con la realidad (la que será su realidad). Pero si queremos que el período de prácticas sea verdaderamente útil y enriquecedor, debe ir precedido de una formación básica en las didácticas específicas de cada disciplina. No queremos insinuar con ello que el resto de la formación pedagógica carezca de importancia, pero un profesor sin los suficientes conocimientos en la didáctica de su área no podrá evitar convertirse en un mero transmisor-reproductor de información. Sólo después el resto de formación pedagógica cobrará un mayor sentido, y nos permitirá lograr una mejor calidad en la enseñanza.

El Máster de Formación del Profesorado supone, pues, una nueva y gran oportunidad para generar un profesional competente y reconocido en su labor, formado en el arte de enseñar la disciplina de la que sea especialista. Asimismo, debe sentar las bases para romper definitivamente las barreras que han mantenido alejados a los Centros de Secundaria y la Universidad. Esta última, por su parte, debe alentar, promover y valorar la investigación y la innovación educativa en estos Centros de enseñanza. Todo con un único objetivo: la mejora de la enseñanza.

Claro que, el máster no es el único responsable en la formación de futuros profesores. O dicho de otro modo, la utilidad de los conocimientos impartidos en este posgrado, tristemente, no dependen sólo de él. Entre la formación y la práctica docente existe un sistema de reclutamiento que, en teoría, selecciona a los docentes mejor preparados: las oposiciones. Y en este sentido, ¿cómo pueden los alumnos –incluso los

M. A. Suárez (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. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

profesores– del máster tomar en serio este posgrado, si la Administración mantiene un sistema selectivo donde la presencia de los contenidos impartidos en el período de formación es casi nula, y además, no tienen mucha utilidad? Porque un alumno que termina su posgrado para ser profesor se encuentra con un muro insalvable: *cero puntos* de experiencia (a pesar de haber estado, al menos en Asturias, cuatro meses de prácticas en un Centro de Secundaria). Ante lo cual, por muy bien que se haya formado, sabe que durante un tiempo variable, normalmente más del que cabría esperar, no tendrá lugar en un sistema obcecado en mantener un notable desequilibrio entre la experiencia –que siempre ha de valorarse, por supuesto– y la preparación inicial. Y todo ello, indudablemente, acaba condicionando la formación inicial del profesorado: si no supone un requisito indispensable, lo normal es que los alumnos del máster no la conciban como objetivo prioritario, demandando, con toda la razón, una formación funcional (básicamente, aprender a elaborar una programación didáctica) que les ayude a obtener la máxima calificación posible en las oposiciones. Esta situación se intensifica, como es lógico, cuando el posgrado coincide con la convocatoria al examen.

Por tanto, la Administración, Universidad y Centros de Secundaria no pueden funcionar como entes aislados. Deben trabajar de forma coordinada y coherente, pues todos comparten –al menos, deberían compartir– el mismo objetivo. Es la única manera de adecuar la educación a la sociedad de hoy, de convertir el nuevo máster en una valiosa herramienta para formar buenos docentes. De no ser así, corre el riesgo de limitarse a ser un mero sustituto del antiguo CAP, heredando la categoría de *trámite* (ahora de un curso entero y más caro) mientras su utilidad se reduce a ser la llave que da acceso al tortuoso camino de las oposiciones.

Referencias bibliográficas

- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). “Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la Historia)”, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 24, pp. 46-56.
- MERCHÁN, F. J. (2002). “Profesores y alumnos en la clase de Historia”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309, pp.90-94.
- PAGÈS, J. (1997). “El currículo de Ciencias Sociales”, en P. BENEJAM y J. PAGÈS, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ICE de la Universitat de Barcelona, p. 16 y ss.

M. A. Suárez (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. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Junta de Extremadura.

PRATS, J. (2005). “El sistema educativo español”, en PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (Dir.): *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*, Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 177-228.

VALLS, R. (2004). “La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales”, en J. A. GÓMEZ HERNÁNDEZ y M. NICOLÁS MARÍN (Coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 141-154.