

LA HISTORIA EN LA FORMACION DEL MAESTRO. REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE

JOSE MARIA BORRAS LLOP

RESUMEN

El autor hace suya la concepción de la Historia como "síntesis integradora" y recalca la importancia de la formación histórica del futuro maestro, que ha de ayudar al niño en la adquisición de una visión del pasado, integrada en su proceso de socialización. El objetivo fundamental de dicha formación sería el de asegurar la autonomía intelectual del propio maestro, estableciendo una dinámica superadora de los arraigados y extendidos hábitos de una *historia vulgar* o *historia espontánea*, que conduzca a desterrar la "concepción antropomórfica" de lo social, la creencia en la transparencia de los hechos, también, y que capacite al aprendiz de maestro para adquirir una idea compleja de la temporalidad histórica, así como elementos teóricos que consoliden su manejo del método hipotético-deductivo.

ABSTRACT

L'auteur s'approprie de la conception de l'histoire comme "synthèse intégratrice" et souligne l'importance de la formation historique du futur maître, qui doit aider l'enfant à acquérir une vision du passé intégrée dans son procès de socialisation. L'objectif fondamental de cette formation serait celui d'assurer l'autonomie intellectuelle du propre maître en établissant une dynamique qui, en surmontant les habitudes enracinées et étendues d'une *histoire vulgaire* ou *histoire spontanée*, conduise à chasser la conception anthropomorphique du social, la croyance à la transparence des faits et forme l'apprenti de maître pour acquérir une idée complexe de la temporalité historique, ainsi comme les éléments théoriques qui consolident l'utilisation de la méthode hypothétique-déductive.

INTRODUCCION

La enseñanza de la historia en las escuelas de magisterio merece unas consideraciones particulares, una reflexión en la que, por razones múltiples, se ha insistido bien poco. Contrasta esta situación con la proliferación de iniciativas renovadoras en EGB y BUP, reflejadas en numerosos artículos de revistas especializadas.

A nadie escapa, sin embargo, la importancia crucial del maestro y de su proceso de formación. No cabe duda de que esta formación tiene su propia especificidad. Calcar modelos aplicados en institutos o facultades, u oscilar entre unos y otros, es un desatino.

Pero también lo es la añoranza de viejos tiempos, la defensa de inercias que se resisten a una inclusión real, y no formal, en la institución universitaria, abogando por una especificidad que, en este caso, sólo significa marginación de otros campos del saber, de la investigación y de la docencia, así como una negación de la necesariamente compleja formación del maestro, a nivel teórico y práctico.

Las páginas que siguen no pretenden más que plantear algunos problemas, aportando cuestiones a debatir, no son más que unas reflexiones limitadas, centradas en la relevancia de la historia en la formación del maestro, en qué historia enseñar, y en ciertos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas normales.

UTILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A comienzos de cada año académico, y en los primeros días de clase, es frecuente que los alumnos, incluso los de tercer curso, se cuestionen acerca de la *utilidad* de la historia. Las propias respuestas, formuladas de forma simple, suelen ser ingenuamente historicistas: "los hechos del pasado sirven para explicarnos los del presente". Con unas u otras palabras, es la respuesta que más abunda. El profesor, si reconoce que ha de partir de esta realidad, tendrá que proponerse como objetivo fundamental, a lo largo del curso, y más allá de unos temas precisos, de unos contenidos o de un programa determinado, ayudar a los alumnos a comprender que la historia no se limita a la reconstrucción de lo concreto en su multiplicidad, que el análisis histórico aspira a explicar el hecho social en su totalidad, o que la historia "debería ser reconocida como la única ciencia a la vez global y dinámica de las sociedades" (Vilar, P., 1972, pág. 51).

La historia no puede diluirse en lo que se llaman ciencias sociales, como si sólo fuera mera cronología o no se ocupara más que de un pasado que —reconozcámoslo— carece de frontera fija con un presente siempre relativo. Sin el análisis histórico no hay posibilidad de conocimiento del hecho social. No hay posibilidad de explicar razonadamente los mecanismos, las permanencias y cambios de la realidad social, si no se toman en consideración, en el pasado y el presente, la diversidad de relaciones y estructuras, de *hechos de masas*. El profesor Julio Valdeón, refiriéndose a los últimos planes de estudio para la EGB, advertía contra las graves consecuencias acarreadas por la amalgama de historia y ciencias sociales, e insistía en delimitar los campos respectivos: "mientras estas últimas efectúan análisis que inevitablemente son parciales, aquella pretende una síntesis integradora" (Valdeón, 1985, pág.11). Desde este punto de vista, no cabe duda de que el aprendizaje de la historia es básico para los futuros maestros, indispensable para los especializados en "Ciencias humanas", pero incluso necesario para

todos, a niveles distintos, porque van a realizar una práctica social que para no ser ciega necesita, aparte de una formación especializada, ser consciente de las circunstancias donde se ejerce.

Si el aprendiz de maestro necesita profundizar en el análisis histórico es también a causa del destacado lugar que ocupa la *memoria histórica* —distinta de la historia razonada— en las representaciones colectivas. Todas las sociedades han generado conciencias del pasado, en mayor o menor grado, dominadas por mentalidades colectivas o por ideologías particulares, desde los mitos primitivos hasta los nacionalismos contemporáneos. A partir de la constitución del estado-nación, determinadas visiones del pasado tienden a imponerse como elementos constituyentes de las respectivas identidades nacionales.

El niño comienza a adquirir insensiblemente una memoria histórica a partir de su entorno inmediato. La escuela es un eslabón primordial en ese aprendizaje infantil. Pero la memoria recibida en la escuela está sometida a todos los condicionamientos propios de la formación social en la que se encuentra inmersa. En España, desde mediados del siglo XIX, la historia es apuntada como materia imprescindible en la formación del maestro, pero una historia en la que se forjaba la visión del proceso social propia de las peculiaridades de la burguesía española en ascenso. Por eso se ha dicho que "desde su inicio, el liberalismo miró la escuela como vía de control ideológico" (Peset, Garma y Pérez, 1978, pág. 11). En Francia, la "escuela libre" y la laica pueden diferenciarse, hasta comienzos del siglo XX, por su posición con respecto a la Revolución Francesa. La primera ignora prácticamente 1789, mientras que la segunda da una imagen compacta de la Revolución, sin entrar en las luchas internas, situándola como el origen primero de la Tercera República, culminación del reino de la libertad (Ozouf, M. 1979).

En los últimos años, la prensa se ha hecho eco de las polémicas, encuestas y decisiones gubernamentales surgidas en Francia tras la alarma provocada por un informe donde se concluía que muchos maestros no habían recibido formación histórica y que uno de cada tres de los maestros en ejercicio no enseñaba nunca la historia en la escuela primaria (por ejemplo, *Le Monde*. 2-9-83). Algunas de las reacciones han sido significativas. El historiador Pierre Chaunu (1983, pág. 49) declaraba: "La memoria de los hijos debe coincidir con la de los padres". La frase parece reivindicar para la escuela ese papel de reproducción del orden y las hegemonías sociales e ideológicas, que algunos estudios sociológicos han puesto de manifiesto (por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1976).

No cabe duda de que los hombres necesitan de una memoria histórica. "Una humanidad —global o parcial— que no tuviera ninguna conciencia del pasado sería tan anormal como un individuo amnésico" (Vilar, P. 1980, pág. 28). La escuela desempeña, en este sentido, una función destacada. De ahí la importancia de la formación histórica del futuro maestro que ha de ayudar al niño en el proceso de construcción de una visión del pasado. Pero esta visión no tiene por qué coincidir con la de sus padres, ni ser dependiente de todas las influencias que el niño recibe a través del medio y del aparato escolar. La educación en libertad sólo puede ser crítica, dando a conocer las diferentes interpretaciones, iniciando al niño en la investigación, en la formulación de hipótesis, al nivel que le corresponde, favoreciendo en definitiva su propia autonomía.

FINALIDAD DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO

La docencia en las escuelas de magisterio tiene como fin la formación para la enseñanza de la historia a los alumnos de EGB. Esta formación requiere una adquisición de conocimientos teóricos, metodológicos y de contenidos, pero también un estudio aplicado, una preparación didáctica que permita dar operatividad a esos conocimientos. El futuro maestro necesita conocer los diferentes recursos didácticos, sus posibilidades, pero necesita también conocer las capacidades y dificultades características del alumno de EGB frente al aprendizaje de la historia. La clase de historia en las escuelas normales, aunque está formalmente separada de la clase de didáctica de la historia, no puede hacerse al margen de esta última. El maestro se va a encontrar ante temas, ante intereses o situaciones pedagógicas concretas en las que tiene que saber desenvolverse por sí solo.

Por eso, insisto, nuestra docencia –universitaria pero distinta de la impartida en las facultades de historia– ha de estar encaminada a enseñar a aprender historia, es decir a que el maestro adquiera también los instrumentos de su propia autonomía. La clase de historia tiene que incluir esta perspectiva didáctica.

De nada sirve informar al futuro maestro de las limitaciones, para aprender historia, que va a encontrar en los alumnos de EGB, si no se le facilita una consciencia y superación de las suyas propias. Entre los estudiantes de magisterio es frecuente la existencia de residuos infantiles en su aproximación al conocimiento histórico. Residuos que, en mayor o menor grado, se encuentran también en el pensamiento de parte de la población adulta, integrados en una experiencia y expresión ingenuas del mundo social.

La clase de historia debe abordar como una de sus tareas mayores la superación de estos residuos. Cualquier proyecto pedagógico no tiene sentido si no parte de una identificación previa de estos residuos.

RESISTENCIAS A LA COMPRESION DEL ANALISIS HISTORICO

Igual que se ha hablado de una "sociología espontánea" (Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 1976), podríamos hablar de una "historia espontánea" (Luc, J.N. 1981), enraizada en hábitos, en un discurso común adquirido, con formulaciones vulgares pero también con expresiones eruditas y académicas, que ofrece una serie de resistencias a la comprensión del análisis histórico en toda su complejidad.

A) Una de estas resistencias radica en lo que Ernest Labrousse (1962) denominó "concepción antropomórfica". Labrousse, en un artículo magistral, designaba así un fenómeno común a las revoluciones de 1789, 1830 y 1848: la crisis es achacada a los gobiernos, encarnada incluso en la persona de un ministro o en un ministerio. Con otras

palabras, se trata en última instancia de la imputación de lo socio-económico a lo político. Ejemplos de ello, en la historia de nuestro país, pueden ser la atribución a la Dictadura de Primo de Rivera de la expansión general de los años 20, o el hecho de achacar a la política de la Segunda República la mala coyuntura de los años 30, que es posible encontrar tanto en testimonios contemporáneos como en interpretaciones posteriores. Un ejemplo más próximo, de los últimos años, se concreta en una frase repetida por quienes no se han resignado al fin del régimen franquista –"con Franco vivíamos mejor"–, atribuyendo a la voluntad del régimen la expansión de los años 60, y a la democracia política la crisis posterior.

Dentro del pensamiento histórico, dicha "concepción antropomórfica" se traduce en la prioridad dada a la historia política, al voluntarismo de algunos personajes incluso, tan característica de una visión banal del pasado e incluso de una ya vieja historiografía que todavía se mantiene. Supone un desconocimiento de las relaciones en las que se encuentran los hombres, del tipo de sociedad y de las formas y los ritmos de la producción, sin el análisis de los cuales no hay posibilidad de historia razonada.

B) Otra de las características de la "historia espontánea", que se presenta como evidencia de sentido común, difícil de combatir, presta a resurgir en cualquier momento, es la creencia en la *transparencia de los hechos* y, por tanto, también de las fuentes. El historiador objetivo es el que reconstruye los hechos, la sucesión de los acontecimientos, en la que reside la *verdad* de la historia. Aunque la crítica del positivismo académico es suficientemente conocida, quiero citar un texto de Lucien Febvre (1970, pág. 180) en el que compara la forma de proceder de historiadores como Louis Halphen, con un juego infantil:

"Voy a decíroslo... Recoged los hechos. Para ello id a los archivos, esos graneros de hechos. Allí no hay más que agacharse para recolectar. Llenad bien los cestos. Desempolvadlos bien. Ponedlos encima de vuestra mesa. Haced lo que hacen los niños cuando se entretienen con "cubos" y trabajan para reconstruir la bella figura que, a propósito, nosotros les hemos desordenado... Se acabó el trabajo. La historia está hecha. ¿Qué más queréis? –Nada: *saber por qué*. ¿Por qué hacer historia? ¿Y qué es, entonces, la historia?"

Ahora bien, la crítica del positivismo, que debería ser ya incuestionable, no ha de conducir a un olvido del acontecimiento. Didácticamente, la mejor forma de combatir la noción común de transparencia de los hechos es la de estudiar concretamente determinados acontecimientos, a través de su inclusión en la realidad social donde se producen, como si de la punta de un iceberg se tratara. Pasado el tiempo de la crítica, se ha hablado de una "vuelta al acontecimiento" en la historiografía contemporánea, pero explicándolo como inmerso en una compleja red de relaciones. Está de moda también hablar de "un regreso al relato", pero muchos de los trabajos así etiquetados tienen poco que ver con una historia narrativa pura. "Para casi todos, el acontecimiento, el individuo, incluso la recuperación de tal o cual modo de pensar que enlaza con el pasado, no son fines en sí mismos, sino

medios de aclarar una cuestión más general, que va mucho más allá de la historia particular y de sus personajes" (polémica entre Stone y Hobsbawn, 1982).

C) Como indica Jean Piaget (1978), hay una fuerte tendencia a concebir *el tiempo* como si pudiera ser percibido, a semejanza del espacio, independientemente de los seres o de los acontecimientos que lo animan, cuando no es posible aislarlo de las relaciones espaciales ni de las velocidades. Podríamos añadir que, en el análisis histórico, incluso el espacio no puede ser aislado de sus coordenadas temporales. Los trabajos de Piaget han contribuido precisamente a esclarecer cuándo y en qué condiciones el niño comienza a adquirir la noción de tiempo, entre los siete y los once años. Pero hasta los trece, es rara una comprensión abstracta del tiempo, ya que ésta es indisoluble del pensamiento formal. Una encuesta realizada en nuestro país puso de manifiesto que antes del BUP no existe una comprensión de nociones temporales históricas complejas, si bien el tipo de enseñanza influye decisivamente en la comprensión del tiempo histórico (Carretero, Pozo y Asensio, 1983).

Una vez más se plantea la importancia de una adecuada enseñanza de la historia en las aulas de las escuelas de magisterio. Lo que Jean Piaget llama el "periodo de las operaciones formales", que se inicia en la adolescencia, no siempre ha culminado debidamente, porque no puede hacerlo espontáneamente, sin una formación apropiada.

Los alumnos de nuestras escuelas llegan a ellas con carencias notables. Entre ellos predomina, la mayor parte de las veces, una noción también banal del tiempo, como tiempo lineal y uniforme —tiempo del reloj y del calendario—, que no sólo abunda en el medio común sino que es también característica de lo que, para simplificar, se ha dado en llamar "historia tradicional".

El tiempo de la historia es ya concebido como múltiple por muchos historiadores. Como ha dicho Fernand Braudel (1969, pág. 24), "un tiempo social tiene mil velocidades, mil lentitudes que no tienen nada que ver con el tiempo periodístico y de la historia tradicional". Cualquier proyecto de enseñanza de la historia tendría que tomar en consideración los diversos ritmos temporales. En todo fenómeno gravitan diferentes temporalidades. Abordar en concreto los mecanismos que relacionan las estructuras con las coyunturas y los acontecimientos, en todos los casos en que sea pertinente, es quizás el medio más idóneo para comprender la multiplicidad del tiempo histórico. Sin esta adquisición, difícilmente podrá el futuro maestro establecer un proyecto pedagógico que permita ayudar al niño en el desarrollo de su pensamiento, teniendo en cuenta las etapas de su evolución mental, sus capacidades y limitaciones, en un momento determinado, para el aprendizaje de la historia.

D) En páginas anteriores quedó anotada la imposibilidad de conocimiento histórico sin *teoría*, sin la formulación y verificación de *hipótesis*, la utilización de *conceptos abstractos* y la elaboración de *síntesis*. Sin duda, "todo historiador se ve sumido en explicaciones y generalizaciones a partir del momento en que trasciende el ámbito del puro nombrar, contar o fechar" (Finley, 1977, pág. 104). Esta es otra de las dificultades con que tropezamos en la enseñanza de la historia. No es sino durante el periodo que

Piaget llama de las "operaciones formales", entre los doce-trece años y los dieciséis-diecisiete, cuando se desarrolla una capacidad de abstracción y de utilización del pensamiento hipotético-deductivo. Pero trabajos posteriores a los de Piaget han puesto de manifiesto que la evolución hacia el pensamiento formal es más lenta y problemática de lo que en principio se pensaba. Del resultado de diversas encuestas se desprende que hasta los catorce-quince años es frecuente que un cincuenta por ciento de los niños no sean capaces de servirse del pensamiento formal de forma satisfactoria (Carretero, Pozo y Asensio, 1983). Montserrat Llorens (1977) llamó la atención, hace ya algunos años, sobre las dificultades para la comprensión de conceptos, entre los alumnos de BUP, derivadas en ciertos casos del medio social en el que los alumnos vivían o habían vivido normalmente, y del obstáculo que para ellos suponía el poner en relación más de dos conceptos, uno de los cuales, a su vez, incluía otros.

Carretero, Pozo y Asensio, después de interrogarse sobre las razones de tales dificultades y el grado de adquisición del pensamiento formal por parte de los chicos mayores de doce años, en el trabajo citado, responden que son muy pocos los adolescentes, sobre todo a partir de los catorce-quince años, que logran utilizar en absoluto procedimientos o estrategias cognitivas formales. La mayoría de ellos manejan un "pensamiento formal incompleto". Inician una estrategia formal pero cometen errores, como pueden ser el no entender el sentido hipotético de los enunciados o el no combinar sistemáticamente todos los elementos de una determinada tarea. Estos errores no son substancialmente distintos de los cometidos por muchos adultos. Caracterizan también a esa "historia espontánea", o aproximación común hacia el pasado, que, como la "sociología espontánea", se encuentra enraizada en representaciones colectivas que abundan entre los adultos, impregnando a veces no sólo los medios de comunicación sino incluso instituciones docentes. Los autores mencionados concluyen que lo que sucede con buena parte de los alumnos no es substancialmente un problema de capacidad o competencia, sino de ejecución o actuación. Por tal razón, si estos alumnos recibieran determinadas ayudas intelectuales, podrían alcanzar mejores metas en su desarrollo del conocimiento.

Es muy frecuente que alumnos de tercer curso de magisterio desconozcan totalmente lo que significa formular una hipótesis. Desde luego, la causa de tal desconocimiento no radica en cuestiones de orden psicológico, en este caso, sino en un proceso de aprendizaje inconcluso o mal resuelto. Una vez más llegamos a la misma conclusión. El futuro maestro necesita un aprendizaje activo, que destierre todo estudio meramente memorístico. Tiene que aprender a manejar el método hipotético-deductivo por sí solo; de otro modo cuando le llegue la hora de la docencia no hará sino repetir las pautas comunes de la "historia espontánea". Con este fin tiene que ejercitarse en el comentario y análisis de gráficos, estadísticas, textos, cronologías, u otro tipo de datos y fuentes, estableciendo relaciones y verificando hipótesis para llegar a conclusiones por su propia cuenta. Hay que ayudarle también a reconocer interpretaciones distintas —habida cuenta de que la historia es ciencia en construcción— no con un espíritu ecléctico, sino con un espíritu crítico que le permita hasta cierto punto distinguir y valorar los argumentos de cada uno de ellos. Es evidente que el maestro no es un licenciado en Historia, pero su formación se sitúa en el primer ciclo universitario. Su formación ha de

sentar al menos unas bases mínimas, sólidas, de un proceso dinámico de aprendizaje, que le permita "hacer historia" —en el sentido de análisis— para luego ser capaz de enseñar a los alumnos de EGB a *aprender* historia.

CONTENIDOS CURRICULARES

Uno de los problemas difíciles con que nos encontramos en nuestras escuelas, es el de la amplitud de los programas. Indudablemente, el maestro necesita una formación general, pues ha de ser capaz de abarcar la docencia en los diferentes niveles de EGB, que cubren todos los periodos clásicos de la historia, pero mal servicio le prestaríamos si nos limitáramos a repetir un BUP o un COU dilatados. Tampoco se trata de confundir la formación del profesorado de EGB con su último destino, que es el del niño que va a encontrar en el aula. Su formación no puede limitarse a prolongar su paso por el bachillerato con una serie de fórmulas "didácticas", que ciertas modas actuales confunden con un mero juego, como si sólo se tratara de aderezar una visión tradicional de la historia con unas cuantas recetas que capaciten al maestro para dar una clase "motivadora" o lúdica. Esta opción, por muy bien intencionada que sea, no produce sino la infantilización del maestro, supone una enorme desconsideración por su tarea, impide su maduración intelectual, y sus consecuencias sólo pueden ser nefastas para la EGB. En buena hora se hicieron de nuestras escuelas centros universitarios, aunque todavía queda en la práctica mucho por hacer, a pesar de esfuerzos loables.

Limitar la amplitud cronológica de los temas del programa, no es más que una mutilación grave. Con toda razón, se quejan a menudo muchos alumnos de que nunca fueron más allá de la Revolución Francesa. El maestro necesita adentrarse en el conocimiento de la historia contemporánea. Entre otras razones, porque su ámbito profesional, el de la escuela donde va a trabajar, está inmerso en la contemporaneidad, y porque, cuando el aprendizaje del niño se orienta hacia el medio, la formación del maestro requiere, sin detrimento de conocimientos anteriores imprescindibles, abordar los problemas de la historia contemporánea.

Aunque sea volver a insistir, es cierto que la enseñanza de la historia en las escuelas de magisterio no debe tampoco ser confundida con la que se imparte en las aulas de las facultades de historia. Tiene que privilegiar la síntesis, pero sin descartar los análisis concretos, el tratamiento de casos precisos, o de calas en el devenir histórico, para no incurrir en falsas y fáciles generalizaciones, dejando al menos esbozada la complejidad del hecho social en su totalidad. El esclarecimiento de problemáticas generales, que son sin duda básicas, sólo puede ser facilitado por el profesor, y asumido por el alumno, cuando se plantean también cuestiones determinadas que, sin perder nunca de vista la globalidad, pongan de manifiesto la existencia de relaciones múltiples, con temporalidades distintas, entre los diferentes fenómenos, entre lo económico, lo social, lo político y lo mental, lo general y lo particular. En fin, es evidente que la síntesis se hace más difícil conforme nuestra perspectiva se va reduciendo y llegamos a la

contemporaneidad. No por ello hay que renunciar a una historia contemporánea que plantee problemas, conquista de la historiografía de los últimos años.

Tan importante como todo lo anterior es, habida cuenta de la especificidad de nuestras escuelas, la didáctica de la historia dirigida a futuros profesores de EGB. Si queremos formar a maestros capaces de enseñar a aprender historia, es necesario poner en práctica este tipo de enseñanza en la clase dirigida a ellos. Los mismos alumnos se lamentan a veces, con razón también en este caso, del divorcio entre una didáctica teórica y la práctica docente que se les impone en un proceso de formación. Si nos proponemos modificar las pautas de reflexión del alumno, haciéndole abandonar su adhesión inconsciente a la "historia espontánea", para que adquiriera unas herramientas propias, conceptuales y metodológicas, la única forma de conseguirlo es la de hacer del alumno un protagonista de su propio aprendizaje, y no alguien abocado a una mera receptividad, siempre relativa. Al futuro maestro le es imprescindible elaborar los elementos de su propia autonomía, pues acabará encontrándose solo frente a una clase cuya responsabilidad le incumbe. La enseñanza de la historia en las escuelas normales tiene que ser *a la vez* teórica y práctica. El alumno necesita saber formular preguntas y buscar respuestas, manejar él mismo, aunque sea a un nivel de iniciación, fuentes textuales, iconográficas, series numéricas, así como recursos didácticos, de los que luego podrá servirse por su cuenta.

La adquisición de las técnicas del llamado "comentario de texto" es particularmente indispensable para el futuro maestro, porque le permite enfrentarse al tratamiento de las fuentes documentales. El análisis histórico de textos coloca al estudiante en la posición del investigador; se ve obligado a formular hipótesis, a informarse, a contrastar aquellas con los datos y a esbozar unas conclusiones. Sin este aprendizaje, el futuro maestro no podrá nunca ser capaz de plantear la utilización didáctica de un texto, porque no sabrá seleccionarlo en función de unos objetivos específicos. Pieza clave también de la autonomía intelectual del maestro, cuya importancia nunca se destacará demasiado, es el manejo de bibliografías y la lectura de obras y artículos historiográficos. Lecturas que pueden ser discutidas en la clase y controladas fuera del aula, completando el trabajo realizado con otros instrumentos. No se trata sólo de acumular conocimientos, sino sobre todo de aprender a leer. Con ese fin, nada mejor que ayudar al alumno para que se preocupe por las características del autor de un libro, por sus fuentes, hipótesis, problemáticas y conclusiones.

En los últimos años se ha opuesto hasta el exceso caricatural la llamada "clase magistral" a la denominada "clase activa". Esta ha sido concebida muchas veces como una dejación de sus responsabilidades por parte del profesor, substituido por una supuesta participación de ciertos alumnos, que mantenía al resto en la situación de receptores pasivos de un discurso depreciado. En realidad, "clase magistral" y "clase activa", bien entendidas, deberían complementarse. Posibilitar que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, asegurar su autonomía intelectual, requiere también la constante intervención del profesor.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction*, París.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. y CHAMBOREDON, J.C. (1976): *El oficio de sociólogo*, Madrid, 37-44.
- BRAUDEL, F. (1969): *Ecrits sur l'histoire*, París.
- CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (1983): "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", *Infancia y aprendizaje*, nº 23, 55-74.
- CHAUNU, P. (1983): *Le Monde de l'Education*, nº 97.
- FEBVRE, L. (1970): *Combates por la historia*, Barcelona.
- FINLEY, M. (1977): *Uso y abuso de la historia*, Barcelona.
- LABROUSSE, E. (1962): "1848; 1830; 1789: tres fechas claves en la historia de la Francia moderna" en *Fluctuaciones económicas e historia social*, Madrid, 469-471.
- LUC, J.N. (1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid.
- LLORENS, M. (1977): "Dificultades en la asimilación de "modelos" usados por las ciencias históricas, por parte de los alumnos de primer curso de BUP", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 34. 8-10.
- OZOUF, M. (1977): "La Révolution à l'école", *H-Histoire*, nº 1, marzo, 43-66.
- PESET, J.L., GARMA, S. y PEREZ GARZON, J. (1978): *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, 2-37.
- PIAGET, J. (1978): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México.
- POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1983): "El adolescente como historiador", *Infancia y aprendizaje*, nº 23, 75-90.
- VALDEON, J. (1985): "Historia y Ciencias Sociales", *Apuntes de Educación*, nº 17, abril-junio.
- VILAR, P. (1972): "Problèmes théoriques de l'histoire", *La Nouvelle Critique*, febrero.
- VILAR, P. (1980): *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona.