

PROFESORES Y ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA

Cuadernos de Pedagogía, nº 309, 90-94. ISSN: 0210-0630.

F. Javier Merchán Iglesias
(IRES-Fedicaria)

Seguramente muchos de los profesores que imparten clases de Historia en los Institutos de Educación Secundaria han asistido perplejos al llamado debate de las Humanidades y a las consecuencias que ha tenido en el currículo oficial. Al escuchar y leer las opiniones de quienes han terciado en la polémica se ha podido advertir un significativo distanciamiento de la realidad, un "espléndido" alejamiento que nos ha hecho preguntarnos si tales puntos de vista se referían a la enseñanza de la Historia en nuestros centros educativos y a los alumnos y profesores que cada día se encuentran en las aulas o a una situación fantástica realmente inexistente. Pues en la mayor parte de los casos sus posiciones ignoran -no siempre por descuido- la lógica con la que en la práctica funciona la institución escolar en la etapa actual del capitalismo, y desconocen -a veces interesadamente- cuáles son las funciones que realmente cumple en la vida social.

El análisis de lo ocurrido en los últimos años hasta la publicación del nuevo Decreto de Enseñanzas mínimas, revela hasta que punto todo transcurre al margen de la realidad. Efectivamente, si miramos en el interior de las clases de Historia, observaremos que la distribución de los contenidos que ahora se decreta guarda un parecido asombroso con los que realmente se imparten en la mayor parte de las aulas, parecido que se corrobora si comparamos con los que ya establecían las grandes editoriales de libros de texto o con la secuenciación de contenidos elaborada para el territorio MEC a partir del currículo del 91 (BOE. de 25 de Marzo de 1992). De hecho, si examinamos lo que realmente ha ocurrido en los últimos años, puede afirmarse que la reforma de 1991 ha sido más virtual que real, y habrá que darle la razón a la ex ministra Esperanza Aguirre cuando decía que se trataba de "hacer oficial lo que es real".

Pero si la Historia que se enseña en la mayoría de los centros es la misma que ahora se propone en el nuevo currículo y la propia ex ministra calificaba de "calamitoso" el estado en el que se encontraba ¿qué sentido tiene suministrar más de lo mismo? ¿No será que las decisiones se toman influenciados por las inercias profesionales y los intereses de los grupos editoriales, de espaldas a lo que realmente ocurre en las aulas? ¿No será, en fin, que la Historia tradicional que ahora vuelve de forma explícita al currículo no es la solución sino parte del problema?

La mejora de la formación histórica de los jóvenes requiere algo más que buenos deseos y que discursos sobre las virtualidades de la Historia, y -como se ha demostrado en los últimos años- se precisa también algo más que un cambio formal en el currículo, al menos si se quiere que los cambios no se queden en palabras. A este respecto el análisis de las prácticas escolares constituye una referencia imprescindible, pues para intervenir en la realidad escolar necesitamos explicaciones sobre lo que ocurre en el aula, es decir, una teoría sobre la práctica que nos permita conocer las posibilidades y formas más adecuadas para transformarla.

De entre los diversos aspectos que interesan en el análisis de las prácticas pedagógicas en la clase de Historia, destacaré en este artículo el que se refiere al papel

de alumnos y profesores, analizando la actitud y disposición con la que unos y otros afrontan la enseñanza-aprendizaje de la asignatura, así como las actuaciones que desarrollan en virtud, entre otras cosas, de las interacciones que se producen entre ellos. Lejos de reducir el análisis a problemas de orden técnico-psicológico que centran la atención en las llamadas dificultades de aprendizaje, es necesario -como nos propone Bernstein- que contemplemos la dinámica de la clase y el papel de alumnos y profesores como una actividad en la que se cruzan los microprocesos de la enseñanza con las funciones sociales de la escuela (Sadovnik, 1992).

La Historia, según los profesores: el discurso profesional sobre la asignatura

Analizando el proceso mediante el cual determinados conocimientos llegan a convertirse en disciplinas escolares, Goodson (1995) señala la importancia de la elaboración de un discurso que justifique su presencia en el currículo y la necesidad de su renovación para hacer frente a las amenazas que socaven esa posición .

Y es esa precisamente la situación en la que se encontraba la Historia a finales de los años sesenta; acusada de haberse convertido en un saber memorístico, enciclopédico y culturalista, se cuestionó su identidad como disciplina escolar, Precisamente la reacción de los colectivos interesados en mantener el estatus de la Historia ha consistido en la renovación del discurso legitimador de la asignatura (Cuesta, 1998).

El análisis de las declaraciones de profesores y profesoras sobre el valor formativo de la Historia nos permite reseñar los elementos más significativos de este nuevo discurso y destacar, al mismo tiempo, su carácter retórico, desvelando la existencia de una Historia imaginaria que alimenta el *ethos* profesional y la literatura oficial sobre la asignatura, un imaginario que contrasta con la realidad a la que diariamente se enfrentan los mismos docentes en el interior de las aulas.

Diversos estudios (Lautier, 1997; Leew-Rroord, 1998; Merchán 2001) coinciden en señalar que el núcleo de este nuevo discurso es la idea de considerar que el principal valor e interés de la asignatura estriba en su capacidad para ayudar a la comprensión del presente. Frente a la crítica de que se trata de un conocimiento distante de la realidad, de un adorno cultural, la comprensión del presente se ha convertido en la piedra angular de la asignatura. Así, en las declaraciones del profesorado, en la publicidad de los libros de texto y en la oratoria oficial, todo se orienta a la consecución de esta finalidad y, salvo excepciones, unos y otros consideran que es ésta la verdadera función de la Historia escolar.

Junto a la comprensión del presente, en las declaraciones de los profesores, la Historia se presenta como un conocimiento valioso para la formación en valores. Así, además de un saber práctico, la Historia sería un saber humanístico, un saber que educa y que contribuye a la formación ciudadana. Este argumento sobre el valor formativo de la Historia no tiene entre el profesorado el mismo número de adeptos que el anterior, seguramente porque, como afirma Lautier (1997), es difícil para un docente admitir que una de sus funciones es transmitir valores, ya que socialmente se tiende a considerar esta tarea como incompatible con el carácter científico del conocimiento y la enseñanza.

La función educadora de la Historia escolar estaba ya presente en el discurso decimonónico sobre la asignatura, lo destacable ahora es el cambio en los valores que han de transmitirse y en las actitudes que han de fomentarse. Así, se subraya hoy, por ejemplo, el papel de la Historia en el desarrollo del espíritu crítico, en la formación para la tolerancia y la solidaridad y, más que a la glorificación del estado-nación (no del todo ausente) se tiende sobre todo a ensalzar los valores constitucionalistas y los principios de la democracia de mercado frente a un pasado teñido de oscuro por carecer de estos y otras virtudes de nuestro tiempo.

El tercer elemento que estructura el nuevo discurso sobre la Historia es la idea de que ésta sirve para desarrollar en los alumnos una serie de competencias intelectuales que les permite el análisis de los fenómenos históricos y de los fenómenos sociales en general, incluso los de mayor actualidad. De entre las virtudes de este tipo que los profesores destacan habría que subrayar su potencialidad para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico. Ello es así porque, frente a la vieja Historia narrativa, en el nuevo discurso, la Historia es eminentemente explicativa, científica, de manera que el principal objeto de atención no es ya la descripción de los hechos históricos sino su explicación, el análisis de las causas y las consecuencias: "*para mí -dice un profesor sobre este asunto- la Historia no es aprender de memoria los hechos... es saber explicar*"¹.

En definitiva, para los profesores la Historia se definiría como un conocimiento capaz de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven -y podría considerarse como un "saber práctico"-, de educarlos en una serie de valores, contribuyendo así a desarrollar un estilo de vida y un modelo de ciudadano -sería un saber humanístico- y, en fin, capaz de potenciar el dominio de ciertas competencias, propias del trabajo intelectual, considerándose, también, como un "saber científico". ¿Qué es lo que deben aprender los alumnos para que se desarrollen estas potencialidades?

Al lado de las ideas vertebradoras del discurso profesional acerca del valor formativo de la Historia escolar, las declaraciones de los profesores sobre lo que consideran importante que aprendan sus alumnos revelan lo que podríamos denominar una "escolarización del discurso". Y es que, efectivamente, para los docentes el objeto fundamental de la asignatura es el conocimiento de los hechos históricos y de las grandes etapas y períodos de la Historia, dando por supuesto que de ello se derivan todas las virtualidades señaladas anteriormente. Al considerar que esa es la base necesaria para que se desplieguen en el alumnado los efectos benéficos del saber histórico, se concilian las grandes finalidades atribuidas a la enseñanza de la Historia con los requerimientos del conocimiento académico, tratando de hacer coherente el discurso con la práctica, pues de otra forma no es fácil entender, por ejemplo, cómo se puede ayudar a la comprensión del presente cuando los problemas de nuestro tiempo no son objeto de estudio en la clase.

Este dato nos pone en la pista de una de las actitudes características de los profesores en relación con el conocimiento histórico escolar: la cerrada defensa que hacen de la vieja disciplina. Esta ha sido una de las razones del rechazo de los profesores a ciertos planteamientos curriculares de la anterior reforma y es, a mi

¹ Todas las citas de alumnos y profesores están tomadas de Merchán (20001).

entender, una de las razones que explica el entusiasmo con el que buena parte de ellos ha recibido el nuevo decreto de Enseñanzas Mínimas.

Esta posición no puede explicarse sólo ni principalmente acudiendo a los argumentos del discurso, es necesario indagar en el papel que tiene la Historia en la identidad y en la práctica profesional. A este respecto, tratando de la relación de los profesores con el conocimiento desde una perspectiva diferente al análisis del discurso, Barnes (1994) han destacado el hecho de que el conocimiento tiene un doble significado. Por una parte representa una "mercancía" que les confiere el estatus de experto y una determinada posición social y, por otra, es un medio del que se sirven para mantener bajo control a sus alumnos. Así, puesto que el tipo de conocimiento que tiene prestigio es el conocimiento académico, es lógico es que los profesores se identifiquen más con la Historia universitaria y que rechacen propuestas de contenidos menos académicos, una actitud que puede ser motivo de conflicto en el aula ya que los alumnos tienden precisamente a rechazar el conocimiento académico.

Por otra parte el conocimiento puede ser así mismo uno de los recursos que utiliza el profesor para mantener su autoridad en el aula, puesto que, como afirma Bernstein (1998), en la medida en que el alumno sea ignorante su posición queda subordinada a las iniciativas del profesor. Pero esto requiere que, efectivamente, el conocimiento que se moviliza en el aula sea un conocimiento distante, en el que los alumnos no son competentes. La opción por la Historia disciplinar representa, desde este punto de vista, una baza en sus manos a la hora de gobernar la clase, si bien al mismo tiempo esta opción produce, en muchos casos, consecuencias exactamente contrarias a las que se persiguen, pues la disciplina académica, en cuanto tiene de conocimiento distante de los jóvenes -más de unos que de otros- genera indisciplina en el aula.

La Historia, según los alumnos

Podríamos imaginar a los profesores de Historia dedicados a transmitir el conocimiento histórico en las aulas, e imaginar a los alumnos dispuestos para su recepción, listos para que posteriormente operen en ellos todas las consecuencias que, según los profesores, tiene la enseñanza recibida. Pero la realidad no se corresponde con esta imagen y en el interior de las clases de Historia las cosas suelen ocurrir de manera muy distinta, entre otras razones porque frecuentemente los profesores deben resolver con su actuación problemas de otra naturaleza que poco tienen que ver con la formación histórica propiamente dicha y, además, porque la actitud y disposición con que los alumnos afrontan el aprendizaje de la asignatura es bastante diferente a la que desearían los docentes..

La imagen que los alumnos tienen de la asignatura es muy distinta a la de los profesores. En este sentido, habría que llamar la atención sobre la distancia que separa a la Historia académica de los jóvenes de la ESO, de forma que no es extraño que vean en la enseñanza de la asignatura la imposición de una cultura extraña y arbitraria. Y es que precisamente las virtudes que los profesores atribuyen al conocimiento histórico escolar no son percibidas por los alumnos en sus declaraciones sobre la asignatura.

Lejos de esas cualidades, para los estudiantes, la Historia es una asignatura cuyo objeto es volver una y otra vez sobre un reducido número de hechos, resaltando su carácter repetitivo:

-“*Historia es una asignatura fácil, ya que la Historia nunca cambia y año tras año se dan los mismos temas*”.

Para los alumnos aprender Historia consiste en memorizar una serie de informaciones sobre estos hechos (las causas, las etapas, la política, la economía...) informaciones que proporciona el profesor en sus explicaciones o pueden obtenerse del libro de texto. Así, otro de los rasgos que caracteriza, según los alumnos, a la Historia escolar es el memorismo, lo cual contrasta sobremanera con el carácter explicativo que los profesores le atribuyen. La memorización de esas informaciones que se repiten un año tras otro es, al decir de los alumnos, la actividad intelectual más habitual a la hora de aprender la asignatura.

-“*En Historia hay que estudiar sobre todo. Puedes atender a la clase pero tienes que estudiar, si no, se te olvida. Estar atenta y, sobre todo estudiar. Leerte el libro unas cuantas veces y memorizar los conceptos más importantes*”.

Estudiar, estudiar... la relación de los alumnos con la Historia no es una relación desinteresada ni fundada en el valor intrínseco del conocimiento histórico, sino que se trata de una relación mercantil, puesto que es ése el carácter que imprime la escuela al conocimiento que distribuye. De aquí que el objetivo fundamental de esa relación sea el de aprobar superando las pruebas pertinentes.

Desde luego el entusiasmo de muchos profesores de Historia que conciben la asignatura como un conocimiento imprescindible en la educación de los jóvenes o incluso como un instrumento de transformación social, contrasta fuertemente con la disposición con la que los alumnos afrontan su aprendizaje. Y es que, fuera de este interés mercantil, para los estudiantes, la Historia escolar carece de utilidad, no sirve para nada. Si acaso, de tener alguna utilidad distinta de su valor académico, sería para tener cultura, aunque no siempre queda claro para ellos qué interés puede tener ese "ser cultos":

- “[Lo que he aprendido de Historia me ha servido] *Para culturizarme, según la gente, pero a mi parecer no sirve para nada*”.

En todo caso, se trata de una concepción de la cultura desvitalizada, entendida como acopio de datos anecdóticos que distingue en la vida social a quienes los conocen y ayuda en concursos y pruebas culturales:

-“*Sirve de cultura general que sirve de ayuda en toda conversación o cuando ves el telediario o incluso cuando ves un programa (concurso [sic]) de televisión*”.

Se entiende que la adquisición de la cultura que proporciona la asignatura, o la obtención del aprobado necesario para el éxito académico tenga un precio –“*saber Historia te da cultura, pero a veces resulta aburrido*”-, un precio que no todos los alumnos están dispuestos a pagar.

Aunque generalmente los estudiantes caracterizan a la asignatura con los rasgos que he referido -repetitiva, memorística, inútil para la vida, culta, etc.- y su relación con ella esté dominada por el interés en aprobar, es posible apreciar en sus puntos de vista

matices y valoraciones diferentes que son expresivas al mismo tiempo de las diferentes actitudes y disposición con la que afrontan el aprendizaje y actúan en la clase, diferencias que, generalmente, tienen que ver con la condición social.

Así, por ejemplo, mientras que para alumnos de 4º de ESO de clase media-alta la Historia ocupa los primeros lugares entre sus asignaturas preferidas, para estudiantes del mismo nivel educativo pero de clase baja, es la Educación Física la asignatura preferida (Merchán, 2001). Además, aunque para la mayoría de los alumnos la Historia sirve si acaso para "tener cultura", es entre los de clase baja entre los que se da el mayor porcentaje de los que afirman que no sirve para nada, unos datos que se complementan con los de que el porcentaje de alumnos que afirma que eliminaría la asignatura de los planes de estudio es muy superior entre los de esta condición social, al igual que el de los que adjetivan negativamente a la asignatura de Historia (aburrida, "un rollo"...))

Esta diferente actitud de los alumnos respecto a la Historia escolar en función de su condición social es seguramente reflejo de su posición respecto a la escuela en general y nos recuerda los estudios de P. Willis (1988) en los que identifica a un grupo con disposición positiva hacia la escuela -alumnos "conformistas"- y otro -los "colegas"- que practican una cultura contraescolar. Puede afirmarse, en la línea de los trabajos de Anyon (1999), que en unos casos -generalmente entre alumnos de clase media-alta-, sin ser exclusiva, es más probable que se dé una actitud generalmente centrada en aprobar la asignatura mediante la observancia de buena conducta y la superación de los exámenes, actitud que facilita a los profesores el gobierno de la clase y le permite centrar su atención en la trasmisión de conocimiento.

En otros casos -generalmente entre alumnos de clase baja- es más probable que la actitud dominante entre los estudiantes sea la falta de interés lo cual genera en el aula comportamientos que dificultan al profesor el control de la clase, de aquí que la gestión del orden se convierte en su principal preocupación (García Feito, 1990). Cabe decir, por tanto, que bajo un sustrato común, la actitud de los alumnos y la disposición con la que se enfrentan a la asignatura es diferente según el nivel social y que esto termina manifestándose en los comportamientos en el aula; por su parte los profesores mantendrán expectativas y actuaciones diferenciadas según los problemas dominantes en el aula, y, por lo tanto, según la condición social de sus alumnos.

Prácticas pedagógicas en la clase de Historia

Imaginemos ahora a alumnos y profesores en la clase de Historia. La formación humana y científica de los jóvenes es el objetivo con el que los profesores entran en las aulas. Para los alumnos -especialmente para aquellos (¿cada vez menos?) que tienen expectativas en el sistema escolar- superar los exámenes memorizando informaciones rutinarias -las "cinco" causas de la Revolución industrial, las "cuatro" etapas de la Reconquista...- es el objetivo de su participación en el encuentro. La lógica examinadora termina imponiéndose en el interior de las clases, especialmente en aquellos cursos y niveles de enseñanza en los que el título -y el aprobado- tiene un mayor valor de mercado. Los profesores, para dar respuesta a las demandas del alumnado, forzados ellos mismos por la fuerza invisible del examen que impregna toda la actividad escolar, se convierten -quizás a su pesar- en gestores de un conocimiento burocratizado, realizándola la tarea de decirle a los alumnos lo que deben decir en el

examen, que se resuelve cada vez mejor en los libros de texto lo que cuestiona su profesionalidad y, de paso, su autoridad en la clase:

-“*El primer día que vino dijo [el profesor] <<coged apuntes>>, después me di cuenta 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*”.

El caso es que el conocimiento histórico al que se refieren los discursos profesionales y oficiales suele acabar convirtiéndose, por obra del mercado, en una cápsula lista para ser engullida por los estudiantes más dispuestos para la cultura escolar y el éxito académico, pues sólo de forma comprimida y a la vez fragmentado en causas, consecuencias, política, sociedad... puede ser memorizado y posteriormente vomitado en el trance examinatorio

En última instancia, junto a la preparación del examen (haciendo los resúmenes del libro), lo importante es "*atender en clase*" ya que, efectivamente, para los profesores el principal problema con el que se encuentran en el desarrollo de su trabajo en el aula es el de la falta de interés de los estudiantes con la consecuente alteración del orden que esta circunstancia suele traer aparejada. Un problema que tienen mucho más presente los profesores que imparten sus clases a alumnos de estratos sociales inferiores, menos comprometido como se ha dicho con el sistema escolar.

Transmitir el conocimiento del que van a ser examinados los estudiantes, adaptándolo a esa función examinatoria, y, al mismo tiempo, mantener el orden en el aula, son las tareas que articulan la clase de Historia y en las que el profesor termina centrando su actuación. Naturalmente me refiero a una tendencia dominante y no a una situación que se produzca de la misma forma en todos los casos. Desde luego cuando el interés examinatorio es mayor -generalmente en los cursos superiores y en centros con alumnado de clase media-alta- la actividad en el aula se centra en la transmisión de conocimiento, algo que no suele ocurrir en los cursos inferiores (en los que el aprobado tiene todavía escaso valor en el mercado) o en centros con estudiantes de estratos sociales inferiores en donde alumnos y profesores tienen escasas expectativas académicas. En estos casos la problemática del orden y administración del tiempo es dominante, entonces la actuación del profesor se centra en resolver este problema pasando a lugar secundario la transmisión de conocimiento

Generalmente las prácticas pedagógicas más habituales en la clase de Historia son aquellas que, como la lección magistral, resuelven los dos requerimientos al mismo tiempo, pues mientras el profesor explica los alumnos atienden para no perder nada de lo que entra en el examen. Ahora bien en determinadas circunstancias la explicación magistral deja de ser un instrumento efectivo para controlar la conducta de los estudiantes, de manera que cuando el profesor no renuncia a la transmisión de conocimiento pero tiene dificultades para controlar a los alumnos, recurre a otros recursos, como el dictado de apuntes, mucho más efectivo para "casos difíciles".

En fin, a veces se termina renunciando a transmitir cantidades significativas de conocimiento y la clase se ocupa fundamentalmente en actividades rutinarias y mecánicas -como colorear mapas, hacer ejes cronológicos, responder a preguntas copiando del libro, etc.- lo que suele ocurrir cuando el orden se ve alterado

notablemente y las expectativas de alumnos y profesores sobre la adquisición de conocimiento son muy bajas.

Concluyendo, habría que decir que la actuación de alumnos y profesores tiene mucho que ver con la función examinadora de la escuela, con la gestión de las interacciones en el aula, con la administración del tiempo de permanencia y, en definitiva, con los mecanismos de control y selección social. Como se afirma el editorial del número 5 de *Con-Ciencia Social* (Editorial, 2001), la vuelta de tuerca que supone el retorno a la vieja disciplina en el currículo oficial, no va a surtir el efecto proclamado de mejorar la enseñanza de la Historia, sino el de reforzar la función selectiva de la escuela y provocar un mayor distanciamiento entre la cultura escolar y la vida, pues, como decía al principio de este artículo, la Historia que se practica en las aulas de la Educación Secundaria, y que refrendará el nuevo decreto, lejos de ser solución alguna, es parte importante de los problemas que aquejan a la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- ANYON, J. (1999): Clase social y conocimiento escolar. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 566-592.
- BARNES, D. (1994): *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BERNSTEIN, B.(1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- CUESTA, Raimundo (1998): *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.
- EDITORIAL (2001): Entre el *revival* y el festival contrarreformista. *Con-Ciencia Social*, nº 5.
- GARCÍA FEITO, R. (1990): El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media. *Revista de Educación*, nº 291, págs. 303-319.
- GOODSON, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LAUTIER, Nicole (1997): *À la Recontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion
- LEEW-ROORD, Joke van der, Euroclio- European Standing Conference of History Teachers Associations (Ed.) (1998): *The state of history education in Europe*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- MERCHÁN, F. J. (2001): *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral dirigida pro F. F. García Pérez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- SADOVNIK, A.R. (1992): La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: un enfoque estructuralista. *Investigación en la Escuela*, nº 17, págs. 7-31.
- WILIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.