

Para un análisis de la enseñanza de la Historia en las aulas: el problema del método

F. Javier Merchán Iglesias

Obra comentada: GALINDO MORALES, Ramón, *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria*, Sevilla, Algaida, 1997, 255 pp.

Afirmar hoy el contraste que se da entre el interés público por la Historia y el interés con el que alumnos y alumnas reciben su enseñanza en las aulas, resulta casi un tópico y, desde luego, una reiteración, pues es asunto puesto de manifiesto en muchas ocasiones y por muy diversos autores.

Pero ese escaso interés de los alumnos no parece, sin embargo, obstáculo alguno para que autoridades, políticos, historiadores, profesores y un largo etcétera de personas e instituciones que tienen algo que ver con la vieja disciplina y su enseñanza, manifiesten de manera recurrente una cierta inquietud y desasosiego sobre el estado de la materia. Inquietud que, como se sabe, suele terminar encauzándose en debates y comisiones de las que surgen iniciativas, dictámenes y propuestas más o menos afortunadas y que en no pocas ocasiones acaban disolviéndose en las «silenciosas» rutinas del aula. Naturalmente toda esta preocupación «social» se apoya en la firme convicción de que el aprendizaje de la Historia produce efectos benéficos —cualesquiera que fueran— en los adolescentes, y no parece sensato que la sociedad se inhiba de procurar la mejor forma y los mejores medios para lograr que accedan a tales beneficios.

El interés público por la enseñanza de la Historia queda así plenamente justificado por cuanto se considera un medio idóneo para la formación de las nuevas generaciones, de manera que parece lógico que este interés se traslade al ámbito de competencias del siste-

ma educativo para que, a través de los dispositivos que son propios de su cometido, adopte las decisiones oportunas. Todo ello con el fin de que la práctica escolar atienda al desarrollo de las potencialidades formativas que, como decía, se acepta están contenidas en el conocimiento histórico.

Claro que, justificar la presencia de la Historia en el currículo de la enseñanza secundaria en su potencialidad formativa —a diferencia de lo que ocurre con otras materias que justifican su inclusión en el currículo más bien por sus valores prácticos—, sitúa el problema en un campo muy controvertido, pues el concepto mismo de formación no puede definirse de manera intemporal, es decir, al margen de los contextos sociohistóricos, o de espaldas a las intenciones de toda práctica social. No es descabellado pensar entonces que cuando la enseñanza de la Historia se basa en virtualidades formativas concebidas en determinados contextos y consecuentes con determinadas prácticas sociales, pero se concreta en circunstancias sociohistóricas distintas de las originales, la realidad se torna especialmente conflictiva.

Tal parece que ocurre en estos tiempos, y lo que decía anteriormente acerca del contraste entre el interés público y el interés del alumnado por la Historia, bien pudiera entenderse como una manifestación de la contradicción en la que vive su enseñanza. Y es que la disciplina escolar que se ha ido construyendo desde mediados del xix hasta llegar a su forma actual en nuestros días, deviene en un artefacto envejecido, incapaz de atender al nuevo contexto y a las nuevas demandas sociales que en la institución escolar se producen por obra de la generalización de la educación secundaria en los países más

avanzados del capitalismo. De tal forma que, como acertadamente señala Citron (Citron, 1982), al referirnos hoy a la enseñanza de esa Historia escolar más que de formación cabría hablar de «aculturación».

Comprender la «inestable» posición de la Historia escolar en el currículo y formular alternativas coherentes con un proyecto social crítico en un nuevo contexto social e histórico caracterizado por la educación de masas, es una tarea urgente de la investigación educativa. La tarea requiere el concurso de dos perspectivas de análisis complementarias, una —más cultivada por la sociología escolar y por los estudios sociohistóricos de la disciplina— que indague en el nivel que Bernstein denomina del macropoder y otra —más propia de la Didáctica específica— que se interese por los microprocesos educativos de la escuela. Es decir, la investigación sobre la Historia escolar debería atender a la función social de la disciplina en el marco del papel de la escuela en las sociedades capitalistas avanzadas, así como a la forma y los factores que materializan esa función en la práctica escolar, interesándose en todo caso por las relaciones que se dan entre uno y otro nivel del análisis.

Respecto a este segundo campo, inseparable como digo del primero, entiendo que la investigación podría centrarse en determinar las características del conocimiento que se imparte en las clases de Historia, el tipo de «formación» que genera en el alumnado, el papel de los diversos agentes y medios que intervienen en el aula, es decir, de profesores, alumnos, materiales didácticos, disposiciones administrativas, etc., en determinar asimismo la incidencia que en la construcción de significados sobre lo social tienen también las interacciones en la clase, el espacio y el tiempo escolar, buscando en todos los casos los conflictos que hipotéticamente genera la contradicción a la que más arriba me refería. Del mayor interés resultaría, por tanto, la investigación sobre la forma en que tales conflictos se manifiestan, se perciben entre diversos tipos de alumnos, o cómo se vivencian por el profesorado o, en fin, mediante qué procesos se resuelven, ocultan o soslayan.

El acercamiento a la comprensión de estas u otras problemáticas relacionadas con la

Historia escolar y la formulación de propuestas de mejora, requiere en todo caso del análisis de los procesos que ocurren en el interior de las clases de Historia, pues en la actividad que allí se desarrolla precipitan los diversos factores, circunstancias e intereses que configuran el sentido de la enseñanza de la materia. Y ello convierte a la práctica escolar en un «lugar» privilegiado para el análisis de los contenidos, las formas y los medios que sirven —o pueden servir— para materializar ese proceso de aculturación del que hablaba Citron.

En España son pocas las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia que tienen como objeto de análisis la práctica escolar, el interior de las aulas. Puede decirse que en la mayoría de ellas la relación de los objetos de estudio con la práctica escolar es más bien indirecta, pues, en no pocas ocasiones, la clase de Historia viene a considerarse como un «lugar» para la experimentación de propuestas didácticas o bien como un «horizonte» al que, por ejemplo, se refieren de manera generalmente implícita las investigaciones sobre el currículo o sobre los materiales curriculares.

Son varios los enfoques metodológicos y las «vías de acceso» que en la investigación educativa se viene utilizando a la hora de analizar la problemática de la Historia escolar y con ello, de manera explícita o implícita, el interior de las aulas; así, por ejemplo, los que se centran en el estudio de los materiales curriculares, los que atienden a los contenidos del currículo, a los procesos de aprendizajes del alumnado, o los que se centran en el estudio del pensamiento y la práctica del profesor. Al utilizar estas entradas en la comprensión de la enseñanza de la Historia, se corre el riesgo —evitable, desde luego— de simplificar la realidad, sobre todo cuando la investigación se enmarca en paradigmas que atribuyen a algunos de los aspectos citados un papel central en la explicación de lo que ocurre en el interior de las aulas, hasta el punto de considerar irrelevante o subsidiario el papel de los restantes. De donde se derivan con frecuencia unívocas propuestas de mejora que por sí solas apenas modifican la realidad (cambiar el currículo, materiales didácticos alternativos, etc.).

En contraste con estas perspectivas, el llamado paradigma ecológico se interesa por todos y cada uno de los aspectos de la vida del aula —visibles o invisibles— y especialmente por las interacciones que en ella se producen. Como se sabe, el paradigma ecológico supone una «aproximación cualitativa a acontecimientos y situaciones que, por estar cargados de intencionalidad y significación, no pueden tratarse desde una perspectiva únicamente cuantitativa» (Pérez Gómez, 1985, p. 134), una aproximación que se basa en el uso de procedimientos etnográficos que «sin perder la perspectiva global del sistema, descienden con rigor al análisis minucioso de procesos y fenómenos con objeto de comprender su significación real» (Pérez Gómez, 1985, p.134).

Con frecuencia desde el paradigma ecológico se utiliza como método específico el llamado estudio de caso. En España disponemos de algunos trabajos de este tipo referidos a la enseñanza de la Historia y de las CCSS (puede verse, por ejemplo, la tesis de Nieves Blanco, 1992) en los que queda demostrado el interés —con más provecho en unos casos que en otros— de esta metodología de investigación. El estudio de caso se caracteriza por el análisis en profundidad de la práctica escolar, tomando como campo de investigación un caso singular y utilizando múltiples procedimientos para la recogida cruzada de información —de entre los que cabe destacar la observación persistente y continuada— de carácter cualitativo, pues interesa más el significado que atribuyen los agentes que la cantidad de datos recopilados.

En el conjunto de estudios que sobre la historia escolar en nuestros días vienen publicándose, el libro de Ramón Galindo Morales, *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*, se presenta a los lectores y lectoras como una contribución «a la comprensión de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en marcha en las aulas», dando cuenta para ello del resultado de una investigación realizada como parte de su tesis doctoral y encuadrada, según el autor, bajo el enfoque «que se ha denominado «interpretativo», «hermenéutico» o «cualitativo». En realidad la obra que reseñamos consta de tres partes claramente diferencia-

das: en la primera Galindo se ocupa de analizar el lugar de la Historia en el nuevo marco curricular que se desarrolla tras la publicación de la LOGSE, en la segunda trata de los diversos elementos del currículo, presentando una especie de «estado de la cuestión» sobre cada uno de ellos; por fin, en la tercera parte nos presenta el resultado de su propia investigación, centrada en la «visión que de la enseñanza de la Historia tiene el profesorado».

A decir verdad, salvando el encomiable esfuerzo que requiere un trabajo de este tipo que siempre es de agradecer y es merecedor de un gran respeto, el libro en cuestión nos parece una obra endeble que carece de profundidad analítica pues, a pesar de su declarada adscripción metodológica, deja traslucir todo él una concepción positivista del conocimiento que, lógicamente, debilita enormemente la eficacia del trabajo, hasta el punto de qué verdaderamente en poco contribuye a la «comprensión de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en marcha en las aulas» tal y como pretende el autor. Y es que da la impresión de que la investigación se hace bajo la suposición implícita de que para comprender fuera suficiente con «mirar» a la realidad, tomar nota, clasificar los datos que proporciona la mirada y ofrecerlo a los lectores, procedimiento éste que conduce a que la obra de Galindo se limite a mostrar las opiniones de tres profesores sobre algunos aspectos de la Historia escolar. Éste es uno de los problemas del libro: la superficialidad que deriva de su concepción positivista.

La obra trata de aproximarse a la comprensión de los problemas de la enseñanza de la Historia, utilizando para ello como «vía de acceso» el pensamiento del profesor. Como se ha dicho anteriormente, el peligro de este tipo de aproximación a la comprensión de la práctica escolar estriba en confundir la parte con el todo y está bien que el pensamiento y el comportamiento del profesor en relación con la enseñanza de la materia constituya una forma de introducirse o aproximarse a los problemas de la Historia escolar, pero si se descontextualiza el papel del profesor en el aula, se corre el riesgo de empobrecer el análisis.

La fórmula no es nueva sino que ha sido ya desarrollada en trabajos anteriores (con

otro enfoque puede verse, por ejemplo, la tesis doctoral de Guimerá, 1991). Subyace en muchos de ellos el modelo de investigación que Ángel Pérez (Pérez, 1985) llama «Paradigma mediacional centrado en el profesor», paradigma que considera el comportamiento del profesor como clave de los procesos de enseñanza, comportamiento que es «en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias...», de aquí que el objeto fundamental de la investigación sobre la enseñanza es el pensamiento del profesor y no tanto el comportamiento observable, puesto que «se concibe la enseñanza como un proceso tecnológico de resolución de problemas».

Como acertadamente señala Pérez Gómez en la obra citada, el paradigma mediacional ignora que los comportamientos del profesorado en la práctica docente no pueden explicarse exclusivamente con el análisis cognitivo ni al margen de las variables contextuales.

Entrando en el contenido del libro habría que decir que la ausencia de un cuerpo de ideas que, de manera explícita, guíe las reflexiones y el conjunto de la investigación, se hace notar en toda la obra y es, a mi juicio, la causa de que las tres partes de que se compone, estén escasamente articuladas, hasta el punto de dar la impresión de que aparecen juntas más por imperativos editoriales que por formar parte de un mismo trabajo. En la primera de ellas, la que se ocupa de la «*La enseñanza de la Historia en la LOGSE. Marco Curricular*» [sic], se describe el contenido de las diversas disposiciones mediante las cuales la Administración educativa (entiéndase el MEC, pues, curiosamente, la obra en ningún momento se ocupa del currículo andaluz, aunque del hecho de editarse en Sevilla no tuviera que desprenderse tal cosa) trata directa o indirectamente de la enseñanza de la Historia. Descripción que se limita a informar de la literatura oficial, sin dar cabida al compromiso de la crítica.

Con el título de «*La enseñanza de la Historia en nuestro país*», la segunda parte del libro de Galindo, se ocupa de recopilar opiniones de diversos especialistas sobre los elementos centrales del currículo de la materia, es decir, las finalidades, los contenidos, la metodología y la evaluación, sin que pueda

decirse que nuestro autor realice análisis alguno de los problemas que suscitan las diversas opiniones, puntos de vista y posiciones recogidas, pues se limita a dar cuenta de ellas en forma de «colección» sumaria de ideas entre las que no es fácil encontrar las de quien escribe. Aquí el meritorio esfuerzo de recopilación y organización realizado por Galindo podría, a mi juicio, haberse completado —pendiente, quizás, de trabajos posteriores— con la reflexión analítica que el material informativo propiciaba.

La tercera parte, «*La enseñanza de la Historia. Visión del profesorado*», es la que contiene la aportación más original de Ramón Galindo a los estudios que desde la Didáctica vienen realizándose sobre la enseñanza de la Historia. Se trata en ella, como decía anteriormente, de dar cuenta de los resultados de una investigación que con el propósito de contribuir a la comprensión de las clases de Historia, se centra en el análisis de la visión —o el conocimiento— que tiene el profesorado sobre la enseñanza de la materia, análisis que quiere ocuparse del conocimiento declarado, así como del conocimiento en la acción, del conocimiento «utilizado» en la clase.

De la lectura de las primeras páginas de esta tercera parte (capítulo 7.º del libro) no parece desprenderse que nuestro autor se sitúe intencionalmente en el paradigma de investigación al que me he referido anteriormente, al menos esa es la impresión que se obtiene de su declaración sobre el «enclave metodológico de la investigación» que desarrolla en el citado capítulo. Allí queda de manifiesto, a mi juicio, una cierta confusión metodológica, ya que equipara el uso de recursos que son propios de los enfoques cualitativos con la perspectiva que gobierna el análisis del objeto de estudio, siendo que uno y otro son asuntos de distinta sustancia. Pues aunque el autor utiliza recursos propios de los enfoques cualitativos —la entrevista y, en menor medida, las observaciones de clase— ello no quiere decir que tal cosa implique el uso de un «paradigma interpretativo».

Con estos perrechos epistemológicos y metodológicos, el estudio de Ramón Galindo atiende de manera equilibrada a dos variables significativas en el campo del pensamiento de los profesores, pues se interesa

por el conocimiento declarado del profesor sobre los contenidos escolares —la Historia escolar— y sobre los procesos metodológicos idóneos para la enseñanza. Para ello afirma utilizar el método del estudio de casos, centrando su investigación en dos profesoras y un profesor de Enseñanza Secundaria que selecciona en función de diversos criterios que atienden, al menos explícitamente, al propósito de representatividad, generando en el lector o lectora una cierta perplejidad pues no sabemos si el estudio pretende ser una muestra representativa o un estudio de caso, tal y como se nos había anunciado.

Los medios para la recogida de información son la entrevista (varias a lo largo del estudio), y las observaciones de clase, registradas a partir de notas de campo y de grabaciones de audio. En realidad el papel de estas observaciones resulta muy secundario en todo el trabajo: Por una parte su peso a la hora de aportar informaciones es irrelevante si se compara con las aportadas por las entrevistas, pero además resulta que a mi juicio el procedimiento que se utiliza es totalmente inapropiado —tributario ahora de la confusión metodológica— ya que para indagar sobre el conocimiento del profesorado en la acción, se limita a registrar algunas intervenciones verbales de los profesores en la clase (aunque en el cuadro 20 de la página 150 se indique que la finalidad de las observaciones es determinar las «acciones desarrolladas por el profesorado»), de lo cual resulta la pobreza de matices y significados que ya imagina nuestro lector o lectora.

El caudal de información que tales recursos proporcionan, se estructura, tras su recogida, en grupos de distinto nivel de comprensividad (metacategorías y categorías) que hacen referencia a los dos grandes temas sobre los que interesa conocer el pensamiento del profesorado: la Historia y la enseñanza de la Historia, asuntos que se subdividen en cuatro apartados cada uno y estos, a su vez, en varios, hasta completarse en dos tablas (pp. 157 y 158) un complejo entramado de unidades de información potencialmente útiles para aprehender «el caos de los hechos». A decir verdad cuesta trabajo creer que categorías como «Interpretación marxista de la Historia», «Historia total» o «Historia de las

mentalidades», por ejemplo, hayan sido establecidas *a posteriori*.

Esta especie de rejilla que sirve para dar significado a la realidad pero, sobre todo, para orientar la búsqueda de informaciones, revela en definitiva la teoría sobre la enseñanza de la Historia que alimenta e impregna todo el trabajo de investigación, pues aunque a veces se manifieste, como dice nuestro autor, que la «reducción y estructuración de los datos» es un paso posterior a su recogida, nos parece más cierto que de manera implícita o explícita el primero antecede a este último. Y, en mi opinión, resulta más conveniente seguir esta secuencia pues ello permite abordar el conjunto de la investigación pertrechados de ideas-fuerza, de hipótesis potentes que ayuden a desvelar el significado de las ideas y de los comportamientos y no sólo a describirlos.

Galindo se mueve de manera implícita en este terreno de las hipótesis, y lo hace con el préstamo de una concepción al uso de la enseñanza de la materia, la dominante en la literatura burocrática, de manera que su bien tejida red de categorías difícilmente puede captar la profundidad de la realidad, pues está compuesta de conceptualizaciones artificiosas. Y es que ese marco teórico da poco juego para la mirada profunda, aquella que nos permita percibir en el interior de las clases de Historia la forma en que lo invisible toma cuerpo en la práctica escolar.

Si exceptuamos las páginas ya comentadas sobre metodología, toda la tercera parte del libro que reseñamos se ocupa en dar cuenta de las opiniones —más que del pensamiento— de las profesoras y profesores cuyo conocimiento es objeto de estudio, opiniones que se van exponiendo según las diversas categorías de análisis a las que antes me refería. La exposición se limita, en no pocos momentos, a informar de lo que dice una u otra, recordando el estilo de «colección» al que aludía cuando me refería a la segunda parte de la obra. El grueso de estas opiniones se recogen a través de la transcripción de entrevistas que se realizan en el curso de la investigación. El lector o lectora no se encontrará aquí ninguna sorpresa, pues las opiniones que sobre los diversos temas expresan los profesores consultados

responden a los tópicos que cualquiera conoce al respecto.

La ausencia de análisis del significado de las opiniones, la inexpresividad en el «comunicado» de las entrevistas y la falta de una mínima consideración que relacione algunas informaciones entre sí, termina dando la nota del interés de la obra.

Así es que con este andamiaje, que, según nuestro autor, no pretende construir conclusiones generalizables... se escribe un breve apartado final que bajo el título de «A modo de conclusión» esboza una serie de ideas y propuestas sobre... la «formación del profesorado», tanto la inicial como la permanente, así como sobre... el «desarrollo de la reforma», conclusiones que, en mi modesto entender, poco o nada tienen que ver con las páginas que laboriosamente escribe Ramón Galindo.

Más bien se trata de un conjunto de sugerencias, elaboradas al margen de la investigación, acerca de la formación del profesorado de secundaria, sugerencias que se conducen a destacar la necesidad de que los Departamentos de Didáctica de las Ciencias

Sociales tengan un papel activo en la tarea. Una insistencia que resulta de todo punto fuera de lugar en una obra de este tipo, de forma que la reiteración y la inoportunidad con que se afirma puede inducir a los lectores a formarse una imagen probablemente errónea del colectivo de profesores y profesoras que desarrollan su trabajo en los citados Departamentos.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO GARCÍA, N. (1992), *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*, tesis doctoral dirigida por A. Pérez Gómez, Universidad de Málaga.
- CITRON, S. (1982), «La historia y las tres memorias», en M. PEREYRA (comp.), *La historia en el aula*. ICE de la Laguna, pp. 113-124.
- GUIMÉRÁ, C. (1991), *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*, tesis doctoral dirigida por M. Carretero, Universidad de Barcelona.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985), «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en GIMENO SANCRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Alcal.