

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN
LA CLASE DE HISTORIA: PROFESORES, ALUMNOS Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

FRANCISCO JAVIER MERCHÁN IGLESIAS
FEBRERO DE 2001

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

**LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN
LA CLASE DE HISTORIA: PROFESORES, ALUMNOS Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

DIRECTOR

DOCTORANDO

**DR. D. FRANCISCO F. GARCÍA
PÉREZ**

**F. JAVIER MERCHÁN
IGLESIAS**

*A Carmeli, a Carmen y a Javi.
A mis alumnos de 4° C.*

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS E INVESTIGACIONES PRECEDENTES.....	7
Introducción.....	9
1.1. Escuela y sociedad: la función social de la institución escolar y el currículo escolar.....	14
1.1.1. Las funciones sociales de la escuela.....	14
1.1.2. La función social de la escuela y los contenidos del currículo.....	26
1.2.3. Conocimiento escolar, prácticas pedagógicas y clase social.....	35
1.2. La construcción histórica del currículo: el caso de la Historia.....	46
1.2.1. La construcción de las disciplinas escolares.....	47
1.2.2. La construcción de la Historia como disciplina escolar.....	52

1.3. La reelaboración del conocimiento escolar en el campo de la práctica.....	69
1.3.1. Campos de producción y recontextualización del conocimiento escolar.....	69
1.3.2. Los profesores y el conocimiento histórico escolar.....	76
1.3.3. Los alumnos y el conocimiento histórico escolar.....	92
1.3.4. Las prácticas pedagógicas y el conocimiento histórico escolar.....	99
a) El análisis de la práctica escolar.....	99
b) Actividades en la clase.....	102
c) La dinámica de la clase: enseñanza-aprendizaje y control.....	106
d) El carácter examinatorio de la práctica escolar.....	111
4	
e) Diferencias y matices en las prácticas pedagógicas.....	117

CAPÍTULO II: EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA: LA DETERMINACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CAMPO DEL CURRÍCULUM OFICIAL.....	125
--	------------

Introducción.....	127
--------------------------	------------

2.1. Reforma de la enseñanza, reforma del currículum.....	128
--	------------

2.2. El Diseño Curricular Base.....	135
--	------------

2.3. El Decreto de Enseñanzas Mínimas del Área de Geografía, Historia y CC.SS y la secuenciación de los contenidos.....	146
--	------------

2.4. El currículum andaluz.....	156
--	------------

2.5. Las implicaciones prácticas del nuevo currículum; el declive del discurso reformista y de las pedagogías psicológicas.....	160
--	------------

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	169
--	------------

3.1. Problemas, ámbitos y aspectos e hipótesis de la investigación.....	171
--	------------

3.1.1. Problemas objeto de la investigación.....	171
3.1.2. Ámbitos y aspectos de la investigación.....	174
3.1.3. Hipótesis.....	176

3.2. Fuentes e instrumentos.....	179
---	------------

3.2.1. El cuestionario de profesores.....	181
a) Explotación del cuestionario en relación con las ideas de los profesores sobre la asignatura.....	183
b) Explotación del cuestionario en relación con la práctica escolar.....	192

3.2.2. El cuestionario de alumnos.....	196
a) Explotación del cuestionario en relación con sus ideas y disposición sobre la asignatura de Historia.....	199
b) Explotación del cuestionario en relación con la práctica escolar.....	201

3.2.3. Las sesiones de discusión con alumnos.....	203
3.2.4. Los cuadernos de clase.....	205

3.2.5. Modelos de exámenes.....	206
3.2.6. Observaciones de clase realizadas por estudiantes del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).....	207
3.3. Presentación de la investigación.....	211
CAPÍTULO IV: LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES.....	215
Introducción.....	217
4.1. Los profesores de Historia: caracterización del profesorado.....	218
4.1.1. Edad media y experiencia docente.....	219
4.1.2. Titulación.....	221
4.1.3. Enseñanza impartida con anterioridad.....	222
4.1.4. Enseñanzas que imparten en la actualidad.....	223
4.1.5. Tipo de centros y nivel social del alumnado, según la "calificación" que hace el profesorado.....	224
4.1.6. Caracterización ideológico-política.....	226
4.1.7. Caracterización del profesorado, según su identificación con distintas corrientes historiográficas.....	230
4.2. El discurso de los profesores sobre la Historia y la Historia escolar.....	233
4.2.1. La formación de las ideas de los profesores sobre la asignatura.....	234
4.2.2. Valor formativo de la Historia y objetivos de su enseñanza.....	240
a) La Historia para comprender el presente.....	241
b) La Historia para formar en valores.....	253

c) La Historia para desarrollar competencias y destrezas intelectuales.....	264
d) La Historia: otros objetivos y otros valores formativos.....	272
4.2.3. Influencia de la Historia escolar en los alumnos, según los profesores.....	274
4.2.4. Cambios percibidos y cambios deseados.....	282
4.2.5. Síntesis de las ideas y actitudes declaradas por los profesores sobre la Historia.....	291
4.3. Entre el discurso y la práctica: los alumnos y la Historia según los profesores.....	295
4.3.1. Las ideas sobre el contenido de la enseñanza: lo que los profesores consideran importante que aprendan los alumnos.....	295
4.3.2. Problemas y dificultades de los alumnos según los profesores.....	309
4.3.3. Influencia de la condición social en la práctica docente según los profesores.....	314
4.3.4. Las dificultades de los profesores en la enseñanza de la Historia.....	319
4.4. Conclusiones.....	329
CAPÍTULO V: LA HISTORIA SEGÚN LOS ALUMNOS.....	333
Introducción.....	335
5.1. La utilidad de la Historia según los alumnos.....	338
5.1.1. Saber Historia para tener cultura.....	342
5.1.2. La Historia para comprender el presente.....	349
5.1.3. La Historia sirve para formarse en valores.....	355
5.1.4. La inutilidad de la Historia escolar.....	356

5.2. El interés y la actitud de los alumnos por la Historia escolar.....	360
5.3. Conclusiones.....	388
CAPÍTULO VI: LA HISTORIA EN EL AULA.....	391
Introducción.....	393
6.1. El objeto de conocimiento (lo que han de saber los alumnos) en la clase de Historia.....	395
6.1.1. La distribución de temas y asignaturas por cursos.....	398
6.1.2. Los hechos históricos como Objetos de Estudio del conocimiento escolar.....	401
6.1.3. Los profesores, los textos y el currículo oficial en la determinación de los Objetos de Estudio.....	407
6.1.4. Otros asuntos que se tratan en la clase de Historia.....	416
6.2. La prácticas pedagógicas en el aula: actividades más frecuentes.....	428
6.3. La prácticas pedagógicas en el aula: la explicación de los profesores.....	452
6.3.1. La explicación y la transmisión de información en la clase de Historia.....	453
6.3.2. La explicación como medio de control de la clase.....	467
6.4. Las prácticas pedagógicas en el aula: ejercicios y actividades.....	482
6.4.1. La presencia de los ejercicios y actividades en la clase de Historia.....	485
6.4.2. Tipos de ejercicios y actividades.....	488
6.4.3. El papel de los ejercicios y actividades	

en la configuración del conocimiento escolar.....	524
6.5. Las prácticas pedagógicas en el aula: el uso del libro de texto en la clase de Historia.....	534
6.5.1. Los profesores y el libro de texto: Criterios para la elección del libro de texto.....	535
6.5.2. Los profesores como usuarios del libro de texto.....	543
6.5.3. Los alumnos y el libro de texto.....	551
6.6. Las prácticas pedagógicas en el aula: los exámenes.....	562
6.6.1. La importancia y lugar del examen en la clase de Historia.....	562
6.6.2. Las condiciones en las que se preparan y realizan los exámenes.....	569
6.6.3. Tipos de preguntas, según el contenido.....	576
6.6.3. Tipos de preguntas según lo que los alumnos deben hacer para responder.....	586
6.7. Conclusiones.....	603
CONCLUSIONES FINALES.....	609
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	619
ANEXOS	647
ANEXO I: CUESTIONARIO DE PROFESORES	651
ANEXO II: CUESTIONARIO DE ALUMNOS.....	661

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y PRECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

El objeto del primer capítulo de esta Tesis doctoral es el de dar cuenta de las lecturas, ideas e investigaciones que han servido de guía al autor para el desarrollo de la propia investigación. Puesto que la producción del conocimiento no sucede de manera discontinua, ni es obra de geniales descubrimientos individuales, sino que es una tarea colectiva que acontece y es hija de un entramado social, epistemológico y cultural, las aportaciones que modestamente pueda hacer en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales con esta Tesis son evidentemente deudoras de muchos otros trabajos que la han precedido. De aquí que un mínimo de honestidad intelectual obligue a dar cumplida cuenta de todo aquello que he tomado en préstamo para proceder a la realización de este trabajo.

Pero no es esta deuda intelectual lo único que justifica este primer capítulo dedicado a los referentes teóricos y a las investigaciones precedentes; también parece obligado que el lector o lectora disponga de información suficiente para entender las claves que han guiado la investigación, tanto la búsqueda de información como la interpretación que se hace de los datos obtenidos. Lo que sigue en las próximas páginas no es, por tanto, un "estado de la cuestión" que de la manera más extensa -y a la vez sintética- posible

haga recapitulación de todo cuanto se ha escrito sobre el objeto de la investigación. No es este mi propósito, sino el de describir y analizar las consideraciones, hipótesis o informaciones que diversos autores -no todos, sino aquellos cuyas aportaciones me han resultado relevantes- han elaborado acerca de los problemas y cuestiones que constituyen el cuerpo de la investigación.

De ellos se han tomado las perspectivas que en algún sentido estimularon las preguntas y las hipótesis sobre las que se ha ido articulando, no ya esta investigación, sino la propia actividad profesional de quien escribe. Por esto debe entenderse que se trata más bien de dar cuenta de las ideas que han ido construyendo el armazón teórico de mi propia práctica docente y que ahora se proyecta en esta Tesis.

Ya el hecho de elegir como objeto de la investigación el proceso de producción del conocimiento escolar en la clase de Historia requiere una justificación, puesto que la consideración misma de lo que es un problema de conocimiento que merece la pena ser estudiado -y por esto se elige- aclara mucho acerca de la obra que se realiza y de la perspectiva intelectual, moral y política con la que se afronta.

Demos por supuesto que son de todos conocidos los continuos pronunciamientos que, desde diversos campos relacionados con el conocimiento histórico y la enseñanza de la Historia, insisten en destacar sus virtualidades y su capacidad para contribuir a la formación de los jóvenes. En este sentido suelen expresarse las declaraciones que acompañan al currículum oficial o las opiniones de los historiadores profesionales y otras personas de reconocido prestigio en el mundo de la cultura; incluso los argumentos que se contienen en los proyectos curriculares de las ediciones de libros de textos, acostumbran a destacar toda una serie de efectos benéficos que según su opinión se producirá en los alumnos con el aprendizaje de la asignatura.

Precisamente no hace mucho, con ocasión de lo que en los medios periodísticos se llamó “Debate de las Humanidades”, hemos tenido la oportunidad de conocer opiniones, procedentes tanto del campo de los políticos como de los historiadores profesionales, opiniones que generalmente insistían en la idea de que la Historia es una materia fundamental, no sólo para la

formación de los jóvenes sino también para la cohesión social, pues proporciona a los estudiantes los valores cívicos necesarios para la convivencia en el marco de la sociedad llamada democrática.

Y, sin embargo, todo esto es muy distinto de lo que el conocimiento histórico escolar realmente es. Pues también resulta conocido -siquiera sea a través de la propia experiencia de quienes nos dedicamos a la enseñanza de la Historia- que el conocimiento que adquieren los alumnos en la clase de Historia dista mucho de poseer las cualidades que se le atribuyen. Por el contrario, generalmente se trata de un conocimiento memorístico y repetitivo, escasamente reflexivo, que trata de asuntos muy distantes de los problemas de nuestro tiempo, a cuyo conocimiento en poco o nada contribuye, y que, frente a la apariencia neutralista, está al servicio de la legitimación y mantenimiento del orden social.

Entre lo que se dice del valor de la Historia escolar y lo que realmente aprenden los alumnos hay mucha distancia. Con ser llamativa esta contradicción, lo que desde la perspectiva crítica resulta más inquietante es que los proyectos curriculares que se postulan como alternativos al conocimiento histórico memorístico tan habitual en nuestras clases, cuando se desarrollan en la práctica escolar, tienden igualmente a impregnarse de características muy similares. Tal parece que una especie de mano invisible hiciera difícil que las potencialidades que, efectivamente, tiene el conocimiento histórico lleguen al pensamiento de los alumnos a través del medio escolar.

El objeto de la investigación que ahora presento nace, por tanto, de la constatación de las contradicciones entre lo que decimos sobre la Historia escolar y lo que realmente ocurre con ella; pero nace, sobre todo, de la inquietud que produce observar las enormes dificultades para cambiar las prácticas habituales en la clase de Historia y el hecho de que nuestras propias producciones curriculares terminan a veces convertidas en "criaturas" irreconocibles cuando traspasan las puertas que dan acceso a las aulas. De aquí que aunque mi punto de partida se situara en el campo de las contradicciones intelectuales, la investigación se adentró después en el campo de las contradicciones prácticas y en el interior de las aulas.

La investigación que ahora presento se ha interesado, por tanto, en descifrar qué es lo que ocurre en el camino de las clases -fuera y, sobre todo, dentro de ellas- para que el conocimiento escolar realmente adquirido por los alumnos y alumnas acabe con unas características distintas a las que se enuncian en el ámbito del currículum oficial, en el discurso profesional o a las que pensamos cuando diseñamos y elaboramos nuestros materiales didácticos.

En Didáctica de las Ciencias Sociales, buena parte de las investigaciones más recientes se han ocupado principalmente de fundamentar y hacer propuestas curriculares que mejoraran la práctica escolar¹. Sin duda las circunstancias por las que ha atravesado el sistema educativo en los últimos años han sido decisivas para ello, pues las expectativas que en su momento abrió la reforma de las EEMM y la consiguiente revisión del currículum estimuló este tipo de investigaciones. Generalmente estas investigaciones han hecho hincapié, por ejemplo, en los fundamentos sociopolíticos de los contenidos, en los supuestos epistemológicos e historiográficos o en los procesos psicológicos de aprendizaje y en las consecuencias que de ellos se derivan en la enseñanza.

Otro ámbito en el que se han producido algunas investigaciones desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales es el de los profesores, tanto desde la perspectiva del estudio de sus concepciones como de la problemática de su formación inicial y permanente.

Junto a estas líneas de investigación, centrada de una u otra forma en la formulación de un currículum deseable, se ha iniciado recientemente en España otra que desde el campo de la Historia de la Educación se ha interesado por indagar sobre el proceso que ha venido configurando el currículum y, en lo que aquí nos interesa, a la Historia como disciplina escolar. Conviven en este campo de investigación un planteamiento más narrativista y descriptivo con otro que se ubica en los supuestos teóricos de la Historia social del currículum y que adopta una perspectiva sociohistórica en el análisis de los contenidos y de las prácticas pedagógicas, de gran utilidad e interés para mi investigación.

¹ Algunas propuestas sobre líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales pueden verse en Prats, 1997; Pagés, 1997a y 1997b; Cuesta, 1991, 1997a y 1997b; Merchán, 1994; VV.AA. (2000)

En este trabajo el escenario que nos interesa conocer es la clase de Historia², las prácticas e interacciones que en ella se desarrollan y la forma en que el conocimiento que se pone a disposición de los alumnos, se transforma y configura. La experiencia profesional y mi propia formación intelectual me lleva a pensar que el rechazo a la Historia memorística y la apuesta por un conocimiento emancipador y crítico no tiene futuro si no conocemos más y mejor cómo y por qué se produce la transmisión del conocimiento en el contexto escolar y qué conocimiento es el que realmente se transmite; y esto ocurre en el aula aunque seguramente no puede explicarse exclusivamente mirando dentro de ella, de aquí que a lo largo de la investigación haya un continuo ir y venir de fuera a dentro, de lo macro a lo micro. Y es que, desde la perspectiva que he adoptado en este trabajo, el currículum y las prácticas escolares se interpretan como resultado de fuerzas que siendo de escala muy distinta -sociales y prácticas, estructurales y cotidianas- convergen en las interacciones que se desarrollan en la clase.

Naturalmente el análisis del currículum y de las prácticas e interacciones que se producen en el aula, así como del papel de alumnos y profesores, requiere una perspectiva acorde con la naturaleza compleja del objeto. Es en este sentido en el que me ha resultado enormemente fructífero para la investigación, adoptar la que en el Proyecto IRES³ -cuyo marco teórico ha inspirado mi formación didáctica- denominamos *perspectiva específicamente didáctica*. A este respecto la siguiente caracterización del conocimiento o perspectiva didáctica puede resultar más ilustradora que mis propias palabras: "*lo didáctico no es un espacio para el conocimiento académico, sino para la integración y complejización de diversos conocimientos con el objetivo de transformar la escuela significativamente*" (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, *Presentación*; resaltado en el original). Y en la misma línea R. Porlán (1993) define el espacio de la didáctica "*en la intersección de las tradiciones prácticas (componente empírico de la didáctica), las orientaciones curriculares (componente prescriptivo) y las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la didáctica)*" (pág. 175).

² Un campo de investigación que, en lo que hace al caso de la Historia, nos parece poco explorado. Con todo, hay algunos trabajos de excelente factura como el de Nieves Blanco (Blanco, 1992).

³ El Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*) es una especie de amplio y abierto "programa de investigación educativa" en el que se inserta el trabajo del grupo de ciencias sociales a través del cual estamos representados en Fedicaria. Sobre lo que es, en general, este proyecto, se puede consultar García Pérez y Porlán, 2000 y García Pérez, 2000. Sobre los planteamientos específicos del proyecto IRES en el área de ciencias sociales puede consultarse Merchán y García Pérez, 1994.

Debe entenderse que en este trabajo me he servido, por tanto, de conocimientos provenientes de diversos campos para integrarlos en la comprensión del objeto de la investigación; pero no está de más subrayar también que este análisis no se hace desinteresadamente sino que está animado por el objetivo de transformar la sociedad y de transformar la escuela, lo cual le confiere un sello Fedecariano⁴ del que me siento también deudor.

En definitiva, la investigación realizada aborda un campo quizás poco transitado como es el de la práctica escolar en las clases de Historia, lo hace desde el supuesto de que lo que ocurre dentro de las clases se explica muchas veces por factores externos (pero que se materializan y reproducen en el aula), con una perspectiva específicamente didáctica que posibilite un conocimiento integral apelando a distintas disciplinas, y con el objetivo de la transformación escolar en el marco de la transformación social.

1.1. Escuela y sociedad: la función social de la institución escolar y el currículum escolar

1.1.1. Las funciones sociales de la escuela

Al tratar de la cuestión del conocimiento escolar o, más ampliamente, si se prefiere, de los contenidos del currículum, es necesario que nos ocupemos de la escuela como una institución social cuyo funcionamiento no se explica sólo en cuanto se dedica a la transmisión de un determinado tipo de conocimiento, sino como institución que desarrolla otras funciones en las sociedades actuales, muy ligadas a las circunstancias histórico-sociales en las que existen y que, en cierto sentido, son las que modelan buena parte de sus características. Incluso si adoptamos una posición relativista ante el conocimiento humano y si, sobre todo, problematizamos el conocimiento que

⁴ Me refiero a la impronta de la Didáctica crítica que en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España está bien representada en el colectivo Fedecaria. Este colectivo es una federación de grupos del que forma parte los siguientes: Asklepios (de Cantabria), Aula Sete (de Galicia), Clío (Islas Canarias), Cronos (de Salamanca), Gea-Clío (de Valencia), Germanía-Garbí (Valencia), Ínsula Barataria (de Aragón), IRES (de Andalucía), Itaca (de Córdoba) y Pagadi (Navarra). La revista-anuario *Con-Ciencia Social* es editada por este colectivo y sirve, junto con la celebración de Seminarios bianuales, como plataforma de encuentro y discusión de reflexiones teóricas, investigaciones y experiencias prácticas

trasmite la escuela a los estudiantes, tendríamos que interrogarnos también por el lugar que a los contenidos escolares le corresponde en el funcionamiento de la institución escolar en cuanto institución social, es decir, por la relación que existe entre el currículum y las funciones de la escuela.

Digamos que para la comprensión de lo que ocurre en el interior de la institución escolar, tendremos que examinar sus relaciones con lo que ocurre fuera de ella, pues como afirma Fernández Enguita (1993, pág.24): *" Si el único nexo entre profesores y estudiantes fuera que los primeros saben algo que los segundos no, las aulas habría estado siempre vacías; y, en el poco probable caso de llenarse, no funcionarían como lo hacen"*. Lo que nos debe hacer pensar, efectivamente, que en el hecho de que un día tras otro alumnos y profesores se encuentren en las aulas, hay algo más que el propósito deliberado de enseñar y aprender.

Son varias las obras en las que, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, podemos encontrar de forma resumida las principales consideraciones sobre las funciones sociales de la escuela; es el caso, por ejemplo del trabajo de Pérez Gómez (1995). En este sentido, desde una perspectiva más sociológica, Fernández Enguita, en la obra citada anteriormente, nos ofrece una síntesis que, aunque apretada, da buena cuenta de las distintas posiciones que se mantienen en el campo de la sociología de la educación acerca de las funciones sociales de la escuela (vid. Fernández Enguita, 1993, cap. II, págs. 27-46).

Centrándonos ya en la cuestión, habría que destacar en primer lugar el hecho de que la institución escolar tiene la función de custodia, de manera que, según esto, una de sus misiones sería la de "alojar" durante varias horas al día a jóvenes que, de otra forma, estarían por las calles, lejos del control y cuidado de los adultos. Este papel de la escuela se relaciona con otros procesos históricos como el de la urbanización de las sociedades, el de la transformación de las estructuras familiares, el de la incorporación de la mujer al trabajo o el de la progresiva separación de los jóvenes del campo de la producción.

Esta última circunstancia parece ser uno de los factores que más ha contribuido a la progresiva extensión de la escolarización obligatoria, especialmente desde la IIª Guerra Mundial hasta nuestros días. Como se sabe,

el acelerado proceso de tecnificación de la actividad productiva ha traído como consecuencia en las sociedades capitalistas, una reducción de los puestos de trabajo, de forma que una de las maneras posibles de reducir la incidencia de esa disminución del trabajo ha sido la de retrasar la edad de incorporación de los jóvenes al mundo laboral. De aquí que pueda afirmarse que la función de custodia ha sido subrayada en los últimos años como forma de prevenir los conflictos que originan entre los jóvenes -y no sólo entre ellos- las condiciones en las que se ha desarrollado la economía capitalista en los últimos años.⁵

Es cierto que, generalmente, la ampliación de la escolarización obligatoria es vista como un logro en cuanto parece extender y aumentar las oportunidades de los jóvenes para alcanzar metas deseables en el campo sociolaboral, o porque permitiría alcanzar mayores cotas de formación a una mayor parte de la población. Como se verá más adelante, son puntos de vista que algunos autores han cuestionado recientemente, precisamente a propósito del balance que hacen sobre la Educación Secundaria.

La institución escolar, mediante la función de custodia, parece resolver el problema de la falta de ocupación de buena parte de la población juvenil y de la imposibilidad de que las familias puedan ocuparse de su control, todo ello gracias a la obligatoriedad de asistencia que se ha extendido hasta los 16 años. A este respecto Carnoy (1999, pág. 167)) considera que la educación actúa también como parte del aparato represivo del Estado, afirmando que "*a los niños se les exige que asistan a la escuela hasta los 16 años y si <no se portan bien> en la escuela, se les sanciona, si no físicamente, sí con hostigamiento continuo de otro tipo*". De manera que, según este autor, la función represiva de la institución escolar, si bien no es la principal, no debería ser olvidada, pues se manifiesta con problemas de disciplina cuando los estudiantes carecen de motivaciones intrínsecas o extrínsecas para permanecer en las aulas. En este sentido apunta Carnoy que buena parte de las encuestas sobre los problemas de las escuelas "*están todas de acuerdo en señalar que la disciplina es la principal dificultad*" (Ibíd., pág. 174)⁶.

5

En este sentido, tendremos ocasión de ver -en el próximo capítulo- cómo entre las razones que se adujeron por parte de las autoridades educativas para poner en marcha la Reforma de las EEMM, figuraba explícitamente la de detraer del paro una cifra considerable de jóvenes, al incorporar a la escuela a los comprendidos entre 14 y 16 años..

⁶ Una cuestión, por cierto, que al menos en los medios periodísticos, está de actualidad en nuestro país.

Sentada estas primeras funciones de la institución escolar, volvemos al texto de Fernández Enguita que pasa a considerar la idea de que una de las funciones de la escuela -la principal, según algunos- sea la de preparar para el trabajo. A este respecto afirma que *"hay una conexión obvia, incluso demasiado obvia, entre la escuela y el mundo del trabajo. Suponemos que todos los puestos de trabajo requieren unos conocimientos y aptitudes mínimos y generales y que cada uno de ellos exige, además, otra serie de saberes y capacidades específicos"* (Fernández Enguita, 1993, pág. 29), de forma que sería misión de la escuela suministrar a los estudiantes estos conocimientos, algo especialmente importante en una etapa de la Historia como la actual en la que la incesante innovación tecnológica hace que los puestos de trabajo sean cada vez más complejos y que los trabajadores necesiten por ello una formación cada vez más elevada.

Complementando este punto de vista -funcionalista o técnico-funcionalista- habría que citar las tesis del capital humano. Según este enfoque, si el conocimiento es un valor a considerar en la actividad productiva y es proporcionado por la escuela, diríase que la educación es una inversión que los individuos realizan en sí mismos, pues las oportunidades y los ingresos están relacionadas con los conocimientos que adquieren, de manera que a más educación, más conocimiento y más posibilidades de alcanzar un determinado nivel económico y social.

Fernández Enguita ofrece varios argumentos para rechazar las tesis funcionalista y, en definitiva, la idea de que la escuela proporcione a los estudiantes los conocimientos generales y específicos para su incorporación a la vida laboral. Así, por ejemplo, considera que la innovación tecnológica no hace más complejas las tareas a desempeñar por los trabajadores, sino al contrario, por lo que cada vez sería menos necesaria una formación tan larga y abstracta como la que ofrece la escuela. Por otra parte, señala que, en realidad, la formación que se requiere en la vida laboral es una formación *ad hoc* que poco tiene que ver con la que se recibe en la escuela. Se añade en su razonamiento el argumento de que la diversidad de los puestos de trabajo contrasta con la uniformidad del currículum escolar y el de la imposibilidad que tiene la escuela para prever las necesidades formativas de los estudiantes en el largo tramo de su vida laboral, argumentos que junto a otros llevan a la conclusión de que la función de la escuela no es realmente la de preparar para

el trabajo en el sentido que venimos diciendo, a lo que puede añadirse que, por tanto, el currículum escolar no está realmente relacionado con la futura vida laboral de los alumnos.

Descartada esta función, Fernández Enguita pasa a considerar otras posibilidades con las que parece mostrarse más de acuerdo a lo largo de las siguientes páginas. Así, observa que la institución escolar es un medio privilegiado para educar políticamente a los jóvenes y para inculcarles valores que sirvan de sostén al orden social vigente. En este sentido, la escuela cumpliría un importante papel en el control social, pues a través de ella se distribuyen pautas de pensamiento y acción que tienen como objetivo "*sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por resortes de control interno; en otras palabras, que los individuos hagan lo que tienen que hacer y no hagan lo que no deben hacer sin necesidad de que nadie venga a recordárselo*" (Fernández Enguita, 1993, pág. 19). Respecto a esta función de reproducción cultural, señala Fernández Enguita que la posición de la escuela se ha debilitado debido a la explosión de los medios de comunicación, pero mantiene su potencialidad en este campo por cuanto no sólo transmite información, conocimientos e ideas -especialmente a través de los contenidos del currículum- sino que es un poderoso organizador de las experiencias de los alumnos, lo cual -a través de las prácticas pedagógicas- sirve también para la reproducción cultural.

Esta idea de la reproducción cultural o función ideológica de la institución escolar ha sido planteada por varios autores (puede verse, por ejemplo, Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Apple, 1986). Baudelot y Establet (1999), por ejemplo, afirman que la escuela "*asegura una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa*" (pág. 97). Esta inculcación se realiza de diversas formas; la más aparente, aunque no la más eficaz e importante, es a través de la selección de temas o de valores que se ofrecen como la "verdad", la "cultura", el "saber", el "gusto", etc.; es la forma que, por su carácter explícito, ha atraído -según los citados autores- en mayor medida la actuación de la crítica, aunque, en lo que hace al conocimiento histórico escolar, veremos que sigue imponiéndose como "verdad universal" una determinada selección de hechos históricos en la mayor parte de los contenidos escolares.

Para Baudelot y Establet la principal forma en que la escuela inculca la ideología burguesa es a través de las propias prácticas escolares, es decir, mediante la sumisión de los estudiantes a un conjunto de prácticas que constituyen el ritual material de la ideología burguesa. Más concretamente, ejemplificando esta tesis⁷ con situaciones habituales en el contexto escolar, afirman que *"Los ejercicios escolares se dan de manera simplemente análoga, como un trabajo, el <<trabajo escolar>>, que es al mismo tiempo presentado (...) como un deber. En el ritual familiar, el cuaderno de notas funciona como un equivalente (en sentido figurativo) del salario: la buena calificación, como el salario, es <<precio>>, la recompensa del trabajo cumplido (...) Las prácticas escolares y su ritual son entonces un aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica; deberes, disciplina, castigos y recompensas; tras su aparente función educativa técnica, aseguran la función esencial pero oculta de realizar en la escuela la ideología burguesa..."* (ob. cit., págs.100-101).

Si bien de las palabras de Baudelot y Establet cabe deducir que las prácticas escolares constituyen el medio fundamental a través del cual se inculca a los estudiantes los valores de la cultura burguesa, la cuestión del contenido no queda -en su tesis- relegada a un plano absolutamente secundario, pues añaden que esa inculcación no se realiza sin el rechazo o avasallamiento de la "ideología proletaria", lo cual se produce, por ejemplo, mediante la caricaturización y desprecio del trabajo manual en los contenidos escolares o, en el caso de la Historia, mediante la ocultación de hechos históricos relevantes en la lucha popular, la exaltación de determinados personajes, etc., todo lo cual implica, ciertamente, no sólo a las prácticas escolares sino, también, a los contenidos.

En una línea similar a la de Baudelot y Establet hay que citar los trabajos de Bowles y Gintis (1999), si bien para estos autores la reproducción cultural necesaria para el mantenimiento del orden social capitalista se realiza en la escuela gracias a la correspondencia que se da entre las relaciones sociales escolares y las relaciones de producción, de manera que, según este punto de vista, los estudiantes irían adiestrándose a lo largo de su vida escolar en las prácticas que van a vivir en el campo económico y social, asumiendo en sus conciencias el lugar que les corresponde; de esta forma los elementos

⁷ Tomada de Althusser.

primordiales de la organización educativa son réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica.

Consideran Bowles y Gintis que la perpetuación de las relaciones económicas y sociales, de poder y privilegio, no se produce de manera automática sino que es el resultado de la actuación de mecanismos explícitos constituidos al efecto, es decir, del proceso de reproducción. En primera instancia la ley y el poder coercitivo constituyen ya un medio de reproducción, pero parece absurdo atribuir la reproducción exclusivamente a la fuerza. Las leyes que se consideran ilegítimas tienen menos poder coercitivo, el uso desmedido y frecuente de la fuerza pierde efectividad y, en fin, en los casos en que la oposición actúa unida y de forma activa se tiende al cambio estructural o al compromiso. Por lo tanto, *"está bien claro que la conciencia de los trabajadores -creencias, valores, concepto de sí mismos, tipos de solidaridad (...)- es fundamental para la perpetuación, validación y buen funcionamiento de las instituciones económicas. La reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia"* (pág. 146).

Desde su punto de vista, a la institución escolar le corresponde un papel fundamental en esa reproducción de la conciencia y es ésta su principal función, que realiza según el principio de correspondencia. Así, por ejemplo, las relaciones jerárquicas de las empresas se corresponden con las que se desarrollan en el ámbito escolar, siendo más rígidas en los niveles inferiores de la enseñanza -correspondiéndose con los puestos de inferior categoría- que en los superiores -que se corresponden con los puestos directivos. Esta correspondencia se verifica también entre distintos tipos de enseñanza según el entorno social, de manera que en las escuelas a las que acude la población de los estratos inferiores se desarrollan prácticas pedagógicas similares a las que son características de los puestos de trabajo inferiores, mientras que en las escuelas de zonas acomodadas se desarrollarían prácticas pedagógicas más abiertas, en correspondencia también con las características de las relaciones sociales de los puestos de trabajo de superior categoría.

A juicio de Bowles y Gintis las diferentes prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas según la clase social del alumnado, es reflejo de los diferentes objetivos y expectativas que tienen los diversos agentes que intervienen en la educación -padres, alumnos, profesores y administradores-, lo

cual se explica por la cultura del entorno en el que se socializan padres y estudiantes, así como por la experiencia que se adquiere en el ámbito laboral. Desde esta perspectiva de la correspondencia, puede decirse que la institución escolar reproduce diferenciadamente una serie de valores y pautas de comportamiento a través de las prácticas pedagógicas dominantes según el contexto sociocultural y de esta forma el sistema educativo se convierte, junto a otros, en un mecanismo de reproducción que sirve a la estabilidad del orden socio-económico. Obsérvese que una cuestión que queda en el aire es la de determinar cuál es la incidencia que las diferentes prácticas pedagógicas tienen sobre el conocimiento escolar.

Más adelante se analizará con más detalle cuál es el contenido de la ideología que transmite la institución escolar, especialmente los valores y creencias que se inculcan a los estudiantes a través de los contenidos del currículum y, más concretamente, del conocimiento histórico escolar. Merece la pena detenerse ahora en el análisis de la que -según algunos autores- constituye una de las funciones claves de la escuela en la reproducción cultural: la justificación de la desigualdad en las sociedades capitalistas.

A este respecto afirma Fernández Enguita (1993), que en las sociedades actuales una de las ideas claves en la justificación del orden social es la de que las posibilidades de alcanzar un status más o menos superior depende de los méritos de cada individuo, es decir, como afirma Carnoy (1999, pág.168), que *"el éxito o fracaso son responsabilidad de cada individuo"*; es en este sentido en el que la escuela tiene un papel relevante puesto que *"poca gente piensa que esté en su mano llegar a poseer grandes propiedades partiendo de nada (...), pero la mayoría acepta que se escala en la jerarquía de las organizaciones burocráticas públicas y privadas gracias a la educación"* (Fernández Enguita, 1993, pág. 44). La clave de esta suposición reside -según Enguita- en que la escuela trata a todos los alumnos por igual, el profesor enseña de la misma forma a unos y a otros, los evalúa y califica de manera uniforme y objetiva, así que se transmite la impresión de que los diferentes logros de los estudiantes se deben a su esfuerzo, capacidad y dedicación, es decir, a sus propios méritos.

Según esto -continúa Enguita- *"el paso por la escuela hace que las personas vean las diferencias de riqueza, poder o prestigio no ya como*

resultado de la escisión de la sociedad en clases sociales, géneros o grupos étnicos diferentes, sino como el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral" (Ibíd., pág. 46). Pero las consecuencias de esta función ideológica de la escuela no se agotan, a mi entender, en la reproducción del consenso social sino que penetran en el interior de las aulas, ya que implica que los estudiantes tienen motivaciones extrínsecas en su aprendizaje (cfr. Carnoy, 1999) y que, por lo tanto, su disposición en la clase está relacionada con sus expectativas de movilidad social. De esta forma -enlazando con las ideas de Bowles y Gintis-, las diferentes expectativas de los alumnos según su origen social generan diferentes prácticas pedagógicas en virtud del tipo de interacciones que se producen en el desarrollo de la enseñanza entre los alumnos, los profesores y el conocimiento escolar.

Desde luego la idea de que a través de la educación se pueda alcanzar un determinado estatus en la sociedad no carece de fundamento, otra cosa muy distinta -y muy discutible- es si realmente la escuela ofrece a todos las mismas oportunidades para ello y sirve, por tanto, para la movilidad social. La forma en que la institución escolar proporciona a los individuos el medio para alcanzar un determinado nivel socio-económico es a través de la concesión de títulos, según otra de las tesis acerca de la función social de la escuela, la que se conoce con el nombre de perspectiva o enfoque credencialista (vid. Collins, 1988).

Desde esta perspectiva se afirma que *"lo que cuenta en la relación entre educación y empleo no son los conocimientos y capacidades, sino simplemente los diplomas"* (Fernández Enguita, 1993, pág.31), de manera que, en el mercado laboral, se prefiere más a las personas con títulos que sin ellos, no tanto porque expresen cualidades cognitivas sino ciertas capacidades de adaptación y ciertas actitudes; asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes diríamos que identifican la consecución de un status social y económico elevado con la posesión de los títulos que otorga la institución escolar. Es a través de la concesión de estos títulos como la institución escolar sirve para reproducir la división social del trabajo, distribuyendo a los individuos en polos desiguales en la sociedad (Baudelot, 1999; Bourdieu, 1997).

En este sentido se expresa Berg (1999, pág. 270) cuando afirma que *"los títulos educativos se han convertido en América en la nueva propiedad. Este país, que ha pretendido dificultar la transmisión de la propiedad personal e inmueble, ha conseguido reemplazarla mediante la herencia de una riqueza en forma de títulos y diplomas que con toda certeza sirven para reforzar las formidables barreras de clase que persisten a pesar de los obstáculos legales para traspasar los beneficios de padres a hijos"*. Parkin (1984), por su parte, considera que la concesión de títulos es un medio para controlar la entrada a posiciones claves en la división del trabajo, advirtiendo que se trata de una estrategia cuyo objetivo es el de limitar y controlar la oferta de aspirantes a una determinada ocupación con el propósito de mantener o mejorar su valor en el mercado.

Así, el proceso consistiría en profesionalizar determinadas actividades y restringir el acceso a los puestos que se ocupan de ellas, para lo cual se titulariza la posibilidad de su desempeño, trasladándose a la institución escolar el mecanismo de selección, pues es aquí donde la concesión de los títulos se hace de tal forma que, siendo selectivo, aparece como un proceso basado en el mérito y la capacidad de cada individuo⁸. Como afirma Parkin (1999), mucho antes de que fuera masivo el acceso a la educación Weber había señalado el uso creciente de este tipo de prácticas, indicando que *"Cuando se escuchan desde todos los ángulos las demandas de que se introduzcan programas de estudios y exámenes especiales, la razón que hay tras ello no es una súbita <<sed de educación>> sino el deseo de reducir la oferta para esos puestos y de monopolizarlos quienes posean los certificados de estudios. En la actualidad, el <<examen>> constituye el instrumento universal para dicha monopolización y en virtud de ello avanza irresistiblemente"* (pág.266).

El examen se convierte entonces en el nexo de unión entre la función crediticia del sistema escolar y las prácticas pedagógicas; de esta forma toma cuerpo en el aula la clasificación entre quienes ocuparán unos u otros puestos en la jerarquía social.

Respecto a este mismo asunto, algunos autores (Carnoy, 1985; Levin, 1978; Bourdieu, 1988) han señalado cómo en los últimos tiempos se ha producido una evolución que afecta de modo significativo al proceso de

⁸ Obsérvese a este respecto lo ocurrido en los últimos años en España con el ejercicio de la profesión periodística y la institucionalización de los estudios de periodismo como carrera universitaria.

concesión de títulos y a su valor de cambio. Efectivamente, diversas circunstancias han dado lugar a lo que se ha denominado una inflación de títulos; por una parte -afirma Carnoy- las empresas tienden a sustituir a los trabajadores de más edad por otros más jóvenes y con más estudios, creciendo de esta forma la demanda de títulos. Al mismo tiempo esto ha estimulado la convicción de que el único modo de tener éxito en la sociedad es conseguir el máximo de educación posible, de manera que lo que hasta mediados de este siglo era privativo de una minoría -la demanda de educación y de títulos- se ha extendido prácticamente a toda la población. En este sentido cabe interpretar la universalización de la Educación Secundaria también como una forma de responder a esta demanda de educación, demanda que se apoya en la ideología de la movilidad social y de la igualdad de oportunidades.

Pero no sólo desde las clases inferiores se ha producido una mayor incorporación a la carrera para la obtención de títulos sino que también -señala Bourdieu (1999, págs. 243-244)- ciertas fracciones de la clase dominante más ricas en capital económico, para asegurar su reproducción, se han volcado en el sistema educativo, algo que antes era menos frecuente.

De una u otra forma, es evidente que con la escolarización masiva se ha producido una "*inflación de titulaciones académicas*" (Ibíd., pág. 243), en el sentido de que, como afirma Carnoy (1999, pág. 171), la economía es incapaz de absorber el aumento del número de personas con título universitario. Las consecuencias de este hecho en el campo laboral pasan, en primer lugar, por la pérdida del valor de cambio de los títulos, es decir, por su devaluación, lo cual tiene implicaciones de tipo económico y social fácilmente apreciables (Grignon, 1998) y sobre las que no es el caso extenderse⁹. Con ser importante en sí mismo, la devaluación no es la única consecuencia originada por la inflación de títulos universitarios; Carnoy indica que, en estas circunstancias, "*los jóvenes con formación universitaria tendrán que aceptar cada vez más aquellos puestos de trabajo ocupados tradicionalmente por personas con mucha menos formación*" (ob. cit., pág. 171).

Según esto, sostiene Bourdieu (1999, pág. 245) que la inflación de títulos afecta de forma particular a aquellos que ingresan en el mercado laboral sin ninguno, puesto que el campo de acción de los que poseen títulos se

⁹ Para más detalle sobre las características y consecuencias inmediatas de este fenómeno de la devaluación de los títulos puede consultarse, por ejemplo, Bourdieu (1988).

extiende hacia puestos de trabajo en los que antes no era necesaria titulación alguna. De manera que, si bien de esta forma se limita el efecto de la devaluación del título, se hace al precio de empeorar las condiciones socioeconómicas de quienes lo poseen y de restringir las posibilidades de quienes no lo tienen. Son estas y otras consecuencias en el ámbito laboral las que hacen plantearse a Levin (1978) el dilema de las reformas denominadas comprensivas de la Educación Secundaria, pues sus efectos sobre las oportunidades reales de movilidad social son más que dudosos debido a los efectos de la lógica del mercado, llegando a afirmar que "*los puestos laborales en última instancia de la juventud seguirán siendo determinados por sus orígenes sociales*" (Levín, 1999, pág. 437).

Pero las consecuencias del conflicto que se produce entre las expectativas de movilidad social a partir de la obtención de títulos en el sistema educativo y su devaluación cuantitativa y cualitativa, pueden notarse no sólo en el ámbito socioeconómico sino que se manifiestan en la propia escuela y llegan hasta el interior de las clases. Al tratar del desajuste entre las aspiraciones que la escuela promete y las oportunidades que realmente ofrece, Bourdieu (1999, pág. 250) habla de una "generación engañada", puesto que si en otro tiempo sí se daba una correspondencia entre educación y estatus social, hoy parece esfumarse esa equivalencia. Las consecuencias de esta "desilusión" revisten formas distintas según las clases sociales, pero, en todo caso -afirma Bourdieu- está en la base de la "contra-cultura" adolescente y se manifiesta en el rechazo "*a los dogmas fundamentales del orden pequeño-burgués, <<carrera>>, <<situación>>, <<promoción>>, <<progreso>>*" (Ibíd., pág. 251) y, claro está, en el rechazo a la cultura escolar.

En este sentido Carnoy (1999, pág. 174) observa un descenso en el esfuerzo e interés de los estudiantes, relacionándolo con el descenso del valor de cambio de los títulos, ya que, como se ha dicho anteriormente, considera que los jóvenes se guían en su disposición hacia el aprendizaje escolar más por motivos extrínsecos que por su utilidad intrínseca, de manera que "*el esfuerzo que el estudiante hará por adquirir una determinada educación declinará también al declinar la recompensa económica y la del prestigio*". A lo que podríamos añadir que es más que probable que todo ello tenga su incidencia en el desarrollo de las clases. Igual que el problema de la disciplina al que anteriormente se hacía mención siguiendo a este mismo autor; a lo

dicho entonces habría que añadir que, según Carnoy, la devaluación de los títulos tiene repercusiones sobre la disciplina escolar, pues al deteriorarse las posibilidades de promoción social, el interés por obtener notas altas decrece, de manera que el sistema de notas deja de ser adecuado para controlar a los estudiantes.

1.1.2. La función social de la escuela y los contenidos del currículum

En las páginas anteriores he analizado diversos puntos de vista -no necesariamente excluyentes- sobre las funciones sociales de la institución escolar, apuntando las implicaciones que esas funciones pudieran tener en algunos aspectos de la actividad educativa. En este sentido, algunos autores ponen el acento en la idea de que es a través de las prácticas pedagógicas y de la organización escolar como se concretan esas implicaciones, mientras que otros subrayan el papel de los contenidos del currículum en ello. Más adelante retomaremos la cuestión de las relaciones entre función social de la escuela y prácticas pedagógicas, abordando entonces su incidencia en la producción del conocimiento escolar. En las próximas líneas, sin embargo, centraremos nuestra atención en las implicaciones de las funciones sociales de la institución escolar en los contenidos del currículum, lo que afecta, por tanto, al conocimiento escolar.

Como se ha dicho anteriormente, desde la perspectiva de la reproducción una de las funciones de la escuela es la de contribuir a la reproducción del orden social inculcando a los estudiantes una determinada ideología, es decir, una serie de creencias, valores, pautas de comportamiento, etc., que sirvan para que sus prácticas sociales se encaucen en beneficio del mantenimiento de ese orden. Michael Young (1971) abordó desde la sociología el análisis del papel del conocimiento escolar en los mecanismos de control social, sentando las bases para posteriores investigaciones.

Junto a otros autores, Apple (1986, 1994) ha destacado la importancia que tiene el *corpus* formal del saber escolar en la reproducción cultural o inculcación ideológica, señalando que el conocimiento escolar no deja de ser

una selección de entre muchos posibles, pero una selección que está guiada por valores ideológicos que es necesario descubrir, ya que se presenta como un conocimiento objetivo, neutral y con validez universal si bien no podría afirmarse que todo el conocimiento escolar es reductible a conocimiento ideológico.

La forma en que el conocimiento escolar se impregna de una determinada ideología, es una cuestión fundamental a la hora analizar cuáles son los valores que se transmiten en la escuela y a la hora de intervenir en la práctica escolar desde una perspectiva crítica. En este sentido señala Apple (1986, pág. 40) que *"el hecho mismo de la elección del conocimiento escolar, el hecho de diseñar los ambientes escolares, aunque no se haga de manera consciente, se basan muchas veces en presupuestos ideológicos y económicos..."*. Es decir, la selección de lo que merece ser conocido, de entre todo lo que es susceptible de serlo, constituye ya una decisión que impregna de valores al conocimiento escolar, lo cual se manifiesta principalmente en los temarios de los programas de estudio, pero no sólo ahí, sino también en los ejemplos que se utilizan en las clases o en los casos que suelen tratarse en los ejercicios y actividades.

Pero, como dice Fernández Enguita, (1993, pág. 94) el mismo acto de elegir o seleccionar implica una omisión, puesto que excluye a todo lo demás, que es considerado, por ello, como irrelevante, no digno de ser aprendido ni enseñado. De este modo diríamos que el hecho de que el conocimiento escolar "legítimo" (Apple, 1986) descarte ciertos asuntos viene a ser otra manera en que se impregna de valores ideológicos.

Con ser una cuestión fundamental, no es sólo mediante la selección de los objetos de estudio como el conocimiento escolar adopta determinadas posiciones ideológicas, sino que también lo hace cuando al tratar de esos asuntos emite juicios positivos o negativos sobre la realidad. Apple analizó la forma en que se trata el tema del conflicto en los contenidos escolares, observando que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las fuerzas impulsoras de la sociedad, se suele valorar como intrínsecamente malo, transmitiéndose el mensaje de que deberíamos esforzarnos por eliminarlo de nuestro marco institucional establecido, de manera que el conflicto y la disensión se consideran antitéticos al buen funcionamiento de la sociedad. Lo

cual interpreta como una tesis orientada fundamentalmente a legitimar el orden social existente.

Por su parte, Popkewitz (1985) analizó el papel que en los contenidos escolares se atribuye a los individuos en los procesos sociales, llegando a la conclusión de que se potencia la figura de los líderes y grandes personajes, mientras que el papel de los ciudadanos y de las clases populares se limita a participar en las elecciones o a asistir como espectadores de los hechos histórico-sociales.

Si bien la ideologización del conocimiento escolar puede apreciarse en todas las disciplinas no cabe duda de que es en el conocimiento histórico -junto con el de las ciencias sociales en general- en el que de forma más evidente puede verse este hecho (Popkewitz, 1982; Giroux, 1982). Los estudios sobre el contenido ideológico de la Historia escolar son innumerables, especialmente los que se han realizado a partir del análisis de los libros de texto de épocas anteriores (véase, por ejemplo: Anyon, 1978 y 1979; Valls, 1984, 1991, 1995 y 1997, Martínez Tórtola, 1996; López Facal, 1995 y 1999; Martínez Risco, 1994; Madalena y Llopis, 1995; Clemente, 1980; García Puchol, 1993); si acaso se echan en falta trabajos que aborden de forma crítica los valores ideológicos que se sostienen en los textos de Historia en esta época de la democracia en España, pues pudiera dar la impresión que al fin se ha conseguido el pretendido neutralismo en la enseñanza de la asignatura¹⁰.

Ahora bien, ¿de qué forma se concreta la inculcación ideológica a través del conocimiento histórico escolar? Chesneaux (1984), al tratar esta misma cuestión (sobre la función ideológica del conocimiento histórico), identifica algunos procedimientos concretos mediante los cuales la Historia sirve al propósito que comentamos, procedimientos que pueden reconocerse en los perfiles que caracterizan la reconstrucción histórica del pasado.

Uno de esos perfiles es, precisamente, el sentido con el que se ordena la secuencia y selección de acontecimientos que articulan el pasado. Si, como ocurre habitualmente con los contenidos de la asignatura, el pasado se ordena como un proceso que de manera lineal avanza en el sentido de alcanzar estadios sucesivos de mayor progreso, es fácil que se transmita la idea de que

¹⁰ Una valoración crítica de los libros de texto editados tras la puesta en marcha del nuevo currículum de la ESO, puede verse en Mainer, 1995 y López Facal, 1997.

la realidad social constituye el mejor de los mundos posibles así como la desembocadura necesaria y "natural" del devenir de la humanidad, de tal forma que las alternativas críticas al orden social vienen a considerarse como "utópicas" (en el sentido de irrealizables, puesto que no se atienen a lo posible) y marginales ya que se sitúan "al margen de la realidad" cuya existencia misma es signo de virtud y progreso (Merchán 2000b). Incluso admitiendo, sin violentar con ello la lógica de este discurso, que el decurso de la humanidad está lleno de tentativas y experiencias que insinuaron mundos distintos, el fracaso de esas experiencias se considera signo de bondad de la realidad pues ésta se adorna, precisamente, con la cualidad del éxito.

La selección de los hechos históricos que constituyen el entramado de esa secuencia, y su trasvase al contexto escolar como objetos de estudio, contiene -como advertía Apple- todo un programa ideológico sobre la realidad social. De esta forma se indica a los alumnos qué es lo que merece ser recordado y qué es lo que conviene olvidar, y ello con la perspectiva de reconstruir el pasado como una genealogía laudatoria del presente (Fontana, 1982). No es, por ejemplo, asunto intrascendente el hecho de que el contenido de la Historia escolar suele articularse como Historia del estado o de la nación, que vienen a ser los hechos históricos por excelencia, mientras que otros acontecimientos del pasado, igualmente significativos -si no más- para la comprensión y mejora de la sociedad difícilmente alcanzan el estatuto de hecho histórico relevante y muy improbablemente el de objeto de estudio en la clase de Historia.

Junto al sentido de la secuencia de los hechos históricos y a la selección de los que adquieren esa categoría y llegan a convertirse en objetos de estudio en la escuela, considera Chesneaux que la Historia en general y la Historia escolar concretamente -añadiríamos nosotros-, se sirve también de la idealización de acontecimientos del pasado para transmitir valores y para estimular actitudes respecto a la vida social. Ocurre así, por ejemplo, con la consideración que habitualmente merece la política de los Reyes Católicos en aras de una supuesta unificación territorial. Como afirma Martínez Tórtola (1996) en su estudio sobre los libros de texto del franquismo, la valoración positiva que merece esa política, sirve de fundamento para justificar la virtualidad de la "unidad nacional", pues así como aquélla fue instrumento

eficaz para la construcción del Imperio, una política similar en nuestros días serviría a la "grandeza de España"¹¹.

Frente a la idealización de determinados hechos, se refiere también Chesneaux a la descalificación de otros como medios para inculcar valores. Ya hemos visto cómo Apple ha estudiado la valoración negativa que suele darse en los materiales escolares al conflicto social, presentado generalmente como generador de situaciones calamitosas, induciendo el rechazo a la confrontación y potenciándose, por el contrario, el consenso como norma en la dinámica social. Idea ésta que suele terminar concretándose en el desistimiento de toda acción dirigida al cambio social puesto que cualquier propuesta alternativa se asocia con las denostadas situaciones de conflicto.

En este mismo sentido puede hablarse de los hechos históricos de carácter revolucionario o de las experiencias alternativas al orden social vigente que, si llegan a convertirse en objetos de estudio, se suelen tratar de forma que se transmita a los estudiantes una imagen peyorativa de ellas.

El protagonismo que la Historiografía y en particular la Historia escolar concede a determinados personajes y acontecimientos, es otro procedimiento singular mediante el cual se transmiten valores y se promueven actitudes sobre la práctica social. Es el caso, por ejemplo, del papel de los reyes en la construcción histórica del pasado, un papel que conduce hasta la organización del tiempo en dinastías y reinados o que les atribuye una extraordinaria capacidad de influencia en el curso de los acontecimientos sociales¹², de forma que se transmite así, un mensaje de abandono y desinterés por la "cosa pública" pues son otros los que "verdaderamente" influyen en ella.

A veces el mensaje se trasmite justamente mediante la descalificación reiterada de la actuación de determinados personajes del pasado, con el propósito de generar animadversión hacia las posiciones políticas que sostuvieron y que, de alguna forma, suelen seguir constituyendo un "objeto molesto" para el orden social vigente. Un caso deleznable pero representativo

¹¹ Este procedimiento de idealización -acompañado generalmente de la distorsión interesada de la realidad-, es el que puede apreciarse también en el tratamiento que habitualmente se hace, por ejemplo, de la reciente transición española.

¹² Véase, por ejemplo, el ya citado caso de la transición española y el papel que en ella se atribuye a la monarquía, o la importancia que en llamado Debate de las Humanidades se concedía al hecho de que los estudiantes supieran algo acerca de Felipe II o de César.

puede encontrarse en una publicación de divulgación histórica (Se trata de la "Historia visual del siglo XX", editada por EL País en 1998) que en la lista de delincuentes del siglo XX incluye a los anarquistas Saco y Vanzetti (pág. 376). Sobran los comentarios.

De modo similar suele ocurrir con la magnificación de acontecimientos que, subrayados en forma de "aniversarios" y conmemoraciones de diverso tipo, contienen todo un programa de valores sociales, tanto por lo que se celebra como por el contenido de las celebraciones, así como por los acontecimientos que se "olvidan" (Sánchez Ferlosio, 1998).

La ocultación de hechos y situaciones del pasado es otro procedimiento habitual en la Historia escolar para atender al requerimiento de la promoción ideológica. Así, por ejemplo, como señala Miquel Novjara (1997) refiriéndose a la forma en que se analiza la transición democrática española, da la impresión -afirma- de que partidos como LCR, PTE, MC, ORT y el propio PCE no existieran o apenas intervinieron en el proceso, mientras que otros, casi inexistentes, lo hicieron todo.

En definitiva, puede decirse que la Historia escolar, a través de estos y otros procedimientos, contribuye a la formación de las conciencias de los individuos en un doble sentido. Por una parte les ofrece una explicación del lugar que ocupa el presente en el devenir de la humanidad, dotándole de una adjetivación positiva en función de la idea de progreso que transmite la "ordenada" secuencia de acontecimientos. Diríamos, con Chesneaux, que el conocimiento histórico establece en este caso una relación intelectual entre el pasado y el presente.

Y, por otra parte, de diversas formas les ofrece valoraciones sobre la realidad social a través del "poder de la memoria" que suscita sentimientos de rechazo y aprecio, guiando así la práctica social de los individuos tal y como decía Diderot a Voltaire: *"Otros historiadores refieren los hechos para informarnos de los hechos; usted los refiere para suscitar en nuestros corazones un odio intenso a la mentira, a la ignorancia, a la hipocresía, a la superstición, a la tiranía, y la cólera permanece incluso después de haberse desvanecido la memoria de los hechos"* (Chesneaux, 1984, pág. 46).

El conocimiento escolar se ve así atrapado por la función reproductora de la escuela que, de esta forma, inculca a los estudiantes una determinada visión de la realidad social. Pero no es ésta la única relación que puede establecerse entre lo que ocurre fuera de las escuelas y lo que ocurre en su interior. En el apartado anterior hemos visto que otra de las funciones de la institución escolar es la de conceder títulos cuya posesión -o carencia- confiere a los individuos posibilidades para ocupar un lugar determinado en la jerarquía social; en este sentido decía Weber que se prodiga la celebración de exámenes, puesto que éste es el medio que se utiliza habitualmente para proceder o no a la concesión de los títulos. ¿Cuál es la incidencia que este hecho tiene sobre el conocimiento escolar?

Algunos autores han señalado que existe una significativa relación entre el hecho examinatorio y las características del conocimiento escolar. Así, Michael Young indica que en el proceso de construcción de las disciplinas escolares se fueron seleccionando aquellos tipos de conocimiento que pudieran ser "objetivamente evaluables" (citado por Blanco, 1992, pág.53). Por su parte Goodson (1995), analizando la Historia del currículum, observa que, según Bernstein, la educación estatal formal en el período contemporáneo se realiza en tres dimensiones: la pedagogía, el currículum y la evaluación, y que este último aspecto se desarrolla en Gran Bretaña en la década de 1850. Para Goodson este proceso -el nacimiento de los exámenes en la enseñanza secundaria- está ligado a la configuración del conocimiento escolar como "disciplina", afirmando que *"el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios a otra que promueve la disciplina como una <<disciplina>> académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios"* (Ibíd., pág. 35).

Es en este sentido el que -continúa Goodson- el sistema de exámenes creado por las universidades británicas juega un papel fundamental, de forma que -en la misma línea que sostiene Young- el examen empezaba a ejercer una influencia considerable sobre el currículum de la escuela secundaria puesto que alcanzarían un estatus superior -similar o próximo al rango universitario- los *"cuerpos de conocimientos susceptibles de someterse a examen"* (Ibíd., pág. 36). Además, de esta manera, en el sistema de enseñanza se iba produciendo una diferenciación del currículum entre los

conocimientos susceptibles de someterse a examen y aquellos que no tenían que responder a este requerimiento; los primeros irían configurando la enseñanza secundaria, mientras que los segundos se reservarían a la enseñanza primaria, actuando el currículum como elemento de diferenciación social.

Con el tiempo, a medida que el sistema escolar se iba convirtiendo cada vez más en un instrumento de promoción social y se universalizaba la educación obligatoria, el hecho examinatorio terminaría impregnado también al currículum de la enseñanza primaria. En este punto el hecho que me interesa destacar es el de que el examen -como medio de discriminar la concesión de títulos- termina incidiendo de forma notable en las características del conocimiento escolar puesto que -como afirman los autores citados- en el proceso histórico de su determinación se fue configurando con características apropiadas para poder ser objeto de examen, en detrimento de otras que estuvieran relacionadas, por ejemplo, con su utilidad práctica.

Refiriéndose también al papel del sistema educativo en la concesión de títulos y, por tanto, de un status socioeconómico determinado y al lugar que le corresponde a los exámenes en este proceso, Parkin (1984) observa que, efectivamente, este mecanismo es el más apropiado para garantizar que quienes poseen el "capital cultural" tengan, de esta forma, más oportunidades de transmitir a sus hijos los beneficios de su estatus profesional. La razón de ello estriba, según este autor, en las características de los exámenes. Así, sostiene Parkin, *"los títulos se conceden sobre la base de exámenes destinados más a medir determinados atributos y cualidades propios de una clase que aptitudes y habilidades prácticas que difícilmente se pueden transmitir por vía familiar"* (Parkin, 1999, pág.267).

Parkin ilustra su tesis analizando el caso de profesiones para cuyo ejercicio se requieren habilidades que no pueden fácilmente ser transmitidas de padres a hijos; así ocurre, por ejemplo, con los deportistas de éxito, o las celebridades de la escena y la pantalla, casos en los que -según Parkin- las condiciones necesarias para el desempeño destacado de la profesión se adquieren, generalmente, en el ejercicio mismo de la actividad profesional. De esta forma, observa este autor, a pesar de que estas profesiones gozan de elevado prestigio social, no se utiliza el mecanismo de exámenes y títulos para

restringir el acceso a ellas, un hecho que pondría de manifiesto las peculiares características de los exámenes en el contexto escolar y su vinculación a la reproducción de un determinado status social.

Aunque los argumentos de Parkin resultan discutibles¹³, no dejan de ser interesantes sus observaciones sobre las características que tienen los exámenes escolares en virtud del objetivo que -en última instancia- persiguen, pues si de lo que se trata es de mediar en el proceso de transmisión del capital cultural y su objeto es, por tanto, un tipo de conocimiento fácilmente transmisible socialmente, es lógico pensar, como afirma, por ejemplo, Julia Varela (1990 y 1995), que los grupos sociales traten de influir, e influyan de hecho, en la determinación del conocimiento escolar en el sentido de impregnarlo de características propias de la cultura específica de su medio. Asimismo, esto significaría -como afirma Bernstein (1998)- que los alumnos precedentes de estratos sociales con menos oportunidades para influir en ese proceso de determinación, tendrían más dificultades para acceder al conocimiento que la escuela considera válido y del que realmente examina, ya que no cuentan con el apoyo de la transmisión que se realiza a través del medio social en el que viven. Precisamente la relación entre conocimiento escolar, prácticas pedagógicas y clase social es el asunto del que nos ocuparemos en el próximo apartado.

1.1.3. Conocimiento escolar, prácticas pedagógicas y clase social

Al tratar de las funciones sociales de la institución escolar, de forma deliberada, no he hecho mención a una de las tesis fundamentales de la perspectiva de la reproducción, la que se refiere al papel que juega la escuela en reproducción de la desigualdad que caracteriza al orden social de las sociedades capitalistas. A este respecto Baudelot y Establet (1999) refiriéndose a la escuela primaria, afirman que "asegura una *distribución*

¹³ De hecho no son esporádicos los casos en los que este tipo de profesiones se transmiten también de padres a hijos, si bien es cierto que las garantías de éxito no están aseguradas por esta forma de transmisión. Por lo demás -como el mismo autor afirma- es cada vez más frecuente que para el ejercicio de algunas de estas profesiones se haya institucionalizado algún tipo de titulación aunque -a diferencia de lo que habitualmente sucede con las profesiones intelectuales- tampoco la posesión del título garantiza en estos casos el estatus que se persigue.

material, una repartición de individuos en los dos polos de la sociedad"(pág.97), operando de forma que distribuye a los alumnos en dos redes -la secundaria-superior y la primaria-profesional- que desembocan en status socioeconómicos desiguales en virtud del distinto valor de mercado que corresponde a los distintos títulos académicos que se obtienen al final de cada trayecto.

El estudio de Bourdieu y Passeron (1967) sobre el origen social de los estudiantes universitarios en Francia les llevó a concluir que *"las posibilidades de acceso a la Universidad, en relación con la profesión del padre, oscilan, haciendo un cálculo aproximado, entre menos de una por ciento para los hijos de asalariados agrícolas, cerca de setenta para los hijos de industriales y más de ochenta para los miembros de profesiones liberales"* (pág. 57), añadiendo que, asimismo, estas diferencias son perceptibles cuando se analizan los distintos tipos de estudio que cursan los alumnos en función de su origen social.

Estudios similares realizados en España (Carabaña, 1997) llegaron a conclusiones parecidas sobre las probabilidades de acceso a carreras universitarias en función del origen social, si bien los trabajos más recientes llaman la atención sobre el hecho de que diversos factores como el crecimiento demográfico, el aumento de las rentas, la reordenación del sistema educativo o las variaciones en las prácticas profesionales de evaluación y calificación de los alumnos, han traído como consecuencia una disminución en las desigualdades de oportunidades educativas.

Como se ha dicho anteriormente, esta igualación en las posibilidades de acceso a titulaciones superiores tiene mucho que ver -junto con otros factores- con la devaluación de los títulos académicos, de manera que no parece tener como consecuencia una mayor igualdad social. En este sentido Bourdieu (1988) ha observado que la estrategia de los grupos sociales que vinculan su posición al capital cultural, pasa por aumentar el tiempo invertido en educación así como por diversificar el tipo de estudios que se realiza, de manera que la diferenciación se haría efectiva no ya en el tramo de los estudios universitarios sino en los de postgrado o en la elección de carreras vinculadas a nuevas profesiones.

Independientemente de que, en efecto, diversas circunstancias -a las que ya se ha hecho alusión- han contribuido a igualar las oportunidades que ofrece el sistema educativo, no deja de ser cierto el hecho de que la obtención de los títulos académicos está ligada al rendimiento escolar, pues es a través de los exámenes y las calificaciones como la escuela distribuye positiva o negativamente las titulaciones. Precisamente el análisis de la relación entre rendimiento escolar y origen social puesta de manifiesto por numerosos estudios (Fourquin, 1985), nos permitirá avanzar en nuestras consideraciones sobre la relación entre currículum escolar y clase social.

Efectivamente, Bourdieu (2000) en sus investigaciones sobre el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales recurre al concepto de capital cultural como hipótesis que explicaría esta relación. *"Gracias a él -afirma Bourdieu- puede vincular el <<éxito escolar>>, es decir, el beneficio específico que los niños de distintas clases y fracciones de clase podían obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase"* (págs. 136-37). Descarta el sociólogo francés que el éxito o el fracaso académico sean consecuencia de las "capacidades" naturales tal y como afirman las teorías del "capital humano", no tanto porque no admita la existencia de esas capacidades, sino porque considera que *"la <<capacidad>>, el <<talento>> o las <<dotes>>, son producto de una inversión de tiempo y capital cultural"* (Ibíd., pág. 138), capital que se transmite en el seno de la familia, se incorpora a lo individuos y se objetiva en forma de títulos.

Para Bourdieu el rendimiento escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, de manera que el sistema educativo contribuye a sancionar la transmisión hereditaria de capital cultural y, por tanto, a la reproducción de la estructura social. En este sentido considera que la incidencia del capital cultural en el rendimiento escolar puede valorarse en función de la duración del período de formación directa en el seno de la familia, pero, también, según sea su alejamiento de las exigencias del mercado escolar, puesto que *"la educación primaria en la familia puede revestir un valor positivo, como tiempo ganado, o bien un factor negativo, como tiempo perdido, y además por partida doble, porque a su vez debe emplearse tiempo adicional en corregir sus efectos negativos"* (Ibíd., págs. 139-40).

En lo que respecta al tiempo necesario para la trasmisión del capital cultural, Bourdieu lo vincula, por una parte, a la solidez del capital cultural que posee la familia, de forma que si todo el período de socialización lo es de acumulación, la transmisión se inicia desde la más temprana infancia con celeridad y sin esfuerzo. Por otra parte, el tiempo invertido en la transmisión del capital cultural está vinculado también a la disponibilidad de capital económico, de manera que en función de ello un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica. Es éste uno de los sentidos en los que se puede afirmar que las desigualdades sociales se proyectan sobre el rendimiento escolar, ya que, de una u otra forma -porque se empieza antes y porque se termina después-, la inversión en tiempo de formación -que repercute como se ha dicho en el rendimiento escolar- depende de la condición social de las familias.

A propósito de este asunto habría que decir que, según Goodson (1995), la perspectiva del tiempo que los estudiantes van a permanecer en las aulas ha servido como justificación y como base para el establecimiento de currícula diferentes especialmente en la enseñanza secundaria. La tesis estaba ya expuesta en el Informe Taunton en el que se afirmaba que *"La diferencia en el tiempo asignado constituye una cierta diferencia en cuanto a la naturaleza misma de la propia educación; si un muchacho no puede permanecer en la escuela después de los 14 años de edad, resulta inútil empezar a enseñarle aquellas disciplinas para cuyo estudio adecuado se necesitaría dedicar un período de tiempo más prolongado; si puede continuar hasta los 18 o 19 años, puede ser conveniente posponer algunos estudios que, de otro modo, comenzarían antes"* (citado por Goodson, ob. cit., pág. 57). De manera que, según esto, se trataba de establecer un currículum distinto en función del "destino" que seguirían los estudiantes, lo cual se correspondía de forma aproximada con las gradaciones de la sociedad.

En líneas generales -sostiene Goodson- fue de esta forma como se consagró la existencia de una enseñanza secundaria vinculada a la proyección universitaria de la clase media y cuyo currículum se basaba fundamentalmente en las disciplinas académicas puesto que, en definitiva, era una etapa educativa destinada a preparar a los que iban a estar más tiempo en el sistema educativo. Al mismo tiempo se consolidó otra enseñanza secundaria -y otro

currículum- impartida en las escuelas técnicas y profesionales y que se destinaba a quienes, en poco tiempo, se incorporarían al mercado de trabajo en puestos que requerían cierta cualificación profesional. De esta forma, en lo que hace a Gran Bretaña, la enseñanza se organizaba en la escuela elemental, técnica y secundaria moderna (cfr. Goodson, ob. cit., pág. 68), un esquema muy similar al que existía en España hasta la implantación de la LOGSE. El caso es que, como afirma Goodson, el currículum funcionaba como un identificador del origen social, al tiempo que como un mecanismo para reproducir la diferenciación social.

Pero las implicaciones entre currículum y clase social no se limitan -según algunos autores- a la existencia de currícula diferentes según destinos y origen social diferentes, sino que pueden verse aún en los casos de currícula integrados. Al menos este es el punto de vista, por ejemplo, de Baudelot y Establet(1999, pág. 98) para quienes la separación de los individuos se efectúa ya "*en el interior mismo de la escuela primaria*", de manera que la prolongación de la escolaridad obligatoria con currículum integrado -el modelo de Educación Secundaria seguido en España- no conduce a la abolición de las distintas redes de escolarización, puesto que la división no se produce al final sino al principio de la escolaridad obligatoria.

Como se ha dicho más arriba, para Bourdieu, la cuestión tiene que ver con el hecho de que el currículum escolar se configura con determinadas características que lo hacen más accesible a unos determinados grupos sociales que a otros, puesto que resulta más próximo a la cultura que se transmite socialmente -especialmente a través de la familia- en unos casos que en otros. Se trata de una cuestión de la que se ha ocupado el recientemente fallecido Basil Bernstein en sus estudios sobre los códigos lingüísticos y sobre las prácticas pedagógicas.

Efectivamente, los estudios de Bernstein (1990) sobre sociología del lenguaje y sobre su papel la escuela¹⁴ le llevaron a concluir en la existencia de dos usos del lenguaje, uno utilizado predominantemente por la clase media -aunque no de forma exclusiva- y otro empleado más generalmente por los estratos inferiores de la clase obrera. Bernstein utiliza el término *código elaborado* para referirse al primero y *código restringido* para el segundo,

¹⁴ Algunas de las ideas más importantes de estos estudios pueden verse de forma resumida en Varela, 1989.

observando que el uso de uno u otro está íntimamente relacionado con las formas específicas de socialización en distintos contextos sociales.

Así, la tesis de Bernstein es que *"cuando en la familia y en otros contextos en los que se mueve el sujeto de socialización, predomina la utilización del código elaborado, el niño se verá orientado a captar y a expresar significaciones universalistas liberadas del contexto inmediato"* mientras que *"la utilización predominante del código restringido en los diferentes contextos situacionales en los que se encuentra el sujeto, tenderá a orientarlo hacia significaciones particularistas, más ligadas al contexto inmediato"* (Varela, 1989, págs. 249-50). El caso es que el acceso a los códigos elaborados no se reparte por igual entre todos los grupos sociales; de hecho, por las circunstancias que concurren en sus formas de vida, es la clase media la que tiene más afinidad con este código lingüístico ya que en su caso la comunicación descansa en gran medida en el lenguaje (cfr. Fernández Enguita, 1993, pág. 56), mientras que entre los individuos de estratos inferiores la comunicación lo hace sólo parcialmente.

Ciertamente las diferencias de uso del lenguaje -observa Julia Varela (1989)- entre los grupos sociales no son tajantes, aunque sí son apreciables tendencias significativas. La cuestión que me interesa señalar es que en la transmisión del saber que se opera en la escuela es el código elaborado y no el restringido el que se utiliza, de manera que esto puede provocar desigualdades en el éxito y fracaso escolar. Así, los alumnos de clase media *"encuentran en las aulas una prolongación de su cultura"* mientras que los que proceden de estratos inferiores *"se ven constantemente forzados a recurrir a un código que no es el suyo habitual"* (Fernández Enguita, 1993. pág. 56); de esta manera, incluso en el supuesto del currículum integrado, las dificultades que encuentran los alumnos a la hora de enfrentarse con el conocimiento escolar, son de distinto grado según su origen social. La escuela contribuye a definir la lengua legítima contribuyendo, asimismo, a que adquiera un carácter natural; pero también sanciona, a través de los exámenes y calificaciones, las producciones lingüísticas de los distintos grupos sociales, seleccionando aquellas que se corresponden con la norma del código elaborado y marginando a aquellas que son propias del código restringido. De esta forma los menos favorecidos tendrán menos posibilidades de aprender los usos legítimos del lenguaje (Varela, 1989).

Las tesis de Bernstein sobre los códigos lingüísticos y sus implicaciones en la enseñanza, vendrían a poner de manifiesto el carácter de clase de los usos de la lengua que se usan preferentemente en la transmisión cultural que se opera en la escuela, es decir, en las prácticas pedagógicas.

Precisamente la teoría de la práctica pedagógica elaborada por el propio Bernstein me parece de gran interés para avanzar en nuestro estudio sobre las relaciones entre currículum y clase social (una buena presentación de esta teoría puede verse en Sadovnik, 1992). En sus trabajos, el sociólogo británico se ocupa de caracterizar las reglas que definen la práctica pedagógica, así como de examinar su influencia sobre el contenido que ha de transmitirse y sobre el modo en que "*actúan selectivamente sobre quienes pueden adquirirlas de manera satisfactoria*" (citado por Sadovnik, 1992, pág.14), dando cuenta de los presupuestos de clase social que están presente en ellas. Bernstein aplica su modelo de análisis de las prácticas pedagógicas a dos tipos característicos, uno conservador-tradicional y otro progresivo-centrado en el alumno, advirtiendo que ninguno de ellos resuelve la reproducción de las desigualdades sociales pues -y en esto se revela su contenido de clase- ambos facilitan los aprendizajes de los alumnos de clase media mientras que constituyen una dificultad para los de las clases inferiores.

Refiriéndose a la transmisión pedagógica¹⁵, Bernstein considera tres reglas que son las que determinan la lógica interna de la práctica en la que se establece la relación entre transmisores y adquirientes: las reglas de jerarquía, de sucesión y ritmo y de criterio; de estas la primera es dominante.

Las reglas de jerarquía definen el papel del transmisor (el profesor) y el adquiriente (el alumno) en la relación pedagógica, son reglas de conducta mediante las cuales se establece su orden, carácter y forma. Las reglas de sucesión (o secuencia) y ritmo determinan la secuencia de lo que debe ser aprendido, así como el ritmo, es decir, el tiempo en el que se espera que ocurra el aprendizaje. Las reglas de criterio permiten que el alumno comprenda qué es lo que se considera aprendizaje legítimo o ilegítimo. Las reglas jerárquicas se llaman regulativas, mientras que las de secuencia y ritmo se llaman

15

La cuestión del contenido también ha sido abordada por Bernstein, considerando que está en íntima relación con la práctica pedagógica.

instruccionales o discursivas y, como se ha dicho anteriormente, las primeras dominan sobre las segundas.

Analizando las prácticas pedagógicas con este instrumento conceptual, Bernstein observa que los distintos tipos de pedagogía giran en torno al grado en que estas tres reglas son explícitas o implícitas. Así las relaciones de poder en la clase pueden ser implícitas cuando no quedan claras, es decir, cuando el poder queda enmascarado u oculto y el profesor actúa directamente sobre el contexto e indirectamente sobre el adquiriente. Serían explícitas cuando, por el contrario, las relaciones de poder se definen de forma clara y expresa. Igualmente distingue entre reglas explícitas e implícitas de sucesión y ritmo; en el primer caso se relaciona de forma clara -mediante demarcaciones cronológicas, materias, programas y rituales de transición- lo que ha de aprenderse y cuando; en el caso de que sean implícitas, sin embargo, el niño desconoce el proyecto temporal del aprendizaje que sólo conoce el profesor. En fin, cuando los criterios son explícitos, el profesor define claramente lo que está bien o mal y el niño está al tanto de ello, mientras que si son implícitos no se manifiestan claramente criterios de evaluación y el niño goza de más libertad para crear los suyos, el profesor adopta el papel de facilitador más que el de transmisor.

Refiriéndose más concretamente a los tipos de prácticas pedagógicas, Bernstein define el concepto de "Pedagogías Visibles" (PV) para el caso en el que las reglas de orden regulativo y discursivo son explícitas, y el de "Pedagogías Invisibles" (PI) para el caso de que aquellas sean implícitas. Las prácticas pedagógicas visibles ponen el énfasis en el producto, mientras que las invisibles lo hacen en los procesos internos (cognitivos, lingüísticos, motivacionales, etc.); estas diferencias de énfasis entre las PV y las PI afectarán a la selección y organización del contenido, pues en el primer caso se tenderá a un currículum académico basado en las disciplinas escolares, mientras que en el segundo se tiende a currícula integrados¹⁶.

¹⁶ Bernstein utiliza el término "clasificación" para referirse a este asunto, hablando de una clasificación fuerte cuando los contenidos están claramente delimitados y débil cuando mantienen entre sí relaciones abiertas. En el primer caso -sería el "currículum colección"- la relación educativa se caracteriza por el hecho de que el conocimiento está muy jerarquizado lo cual dota de mayor autoridad al profesor frente al alumno y de aquí su relación con las PV; por el contrario en el caso de una clasificación débil -sería el "currículum integrado"- la jerarquización es menor y la autoridad del profesor más difusa; de aquí su afinidad con las PI.

Según Bernstein, los supuestos de clase social de unas y otras prácticas pedagógicas son diferentes y, a pesar de esto, pueden darse resultados semejantes en cuanto a la reproducción del poder y el control simbólico. Los supuestos de una PV -dice Bernstein- van a ser más probablemente satisfechos por aquella fracción de la clase media que tiene relación con la producción, distribución y circulación del capital, mientras que los supuestos de una PI serán más probablemente satisfechos por aquella fracción ligada a la producción simbólica. En ambos casos la educación es un medio crucial de reproducción cultural y económica, y en ambos las clases inferiores ven dificultado su rendimiento escolar.

Efectivamente, en el caso de las PV, si los estudiantes llegan con distintas posibilidades de acceso al código, los que provienen de grupos sociales inferiores se retrasarán, al no poder cumplir los requisitos de las reglas de sucesión y ritmo, produciéndose una estratificación de los individuos y de sus conocimientos¹⁷. Por otra parte, dado el carácter académico del currículum en las PV, para la adquisición del conocimiento no es suficiente con la escuela, sino que se requiere la ayuda de la familia, algo que no suele ocurrir -por razones evidentes- en el caso de los grupos más pobres. Además, cuando el ritmo de transmisión es fuerte, se recurre a medios como la explicación analítica del profesor, mientras que en ciertas familias los individuos dominan la narración más que la explicación, lo cual viene a ser una nueva dificultad (Bernstein, 1990, 1993).

En definitiva, para Bernstein, las prácticas pedagógicas visibles favorecen el éxito escolar de los estudiantes de la clase media, mientras que penalizan y limitan el acceso al conocimiento oficial a los que provienen de los estratos inferiores.

En lo que respecta a las PI, considera Bernstein que requiere unas condiciones económicas y culturales que sólo alcanzan las fracciones ya citadas de la clase media. Desde el punto de vista económico observa que estas prácticas requieren un espacio en casa y en la clase que no todos poseen; además, puesto que la secuencia y ritmo de la transmisión del

¹⁷

Advierte Bernstein que puesto que la secuencia es de lo local a los principios más generales, estos individuos se quedarán en lo próximo y fáctico.

¹⁸ Ilustrando esta idea, afirma Bernstein que si todos los niños abandonasen la escuela a los 14 años, no habría Pedagogía Invisible.

contenido es más débil, se requiere más tiempo de escolarización lo que implica disponer de mayores recursos familiares¹⁸. En lo que respecta a los requerimientos culturales, señala Bernstein que la naturaleza de la PI está relacionada con el contexto de la estructura familiar de la nueva clase media, de manera que, por ejemplo, *"sus reglas jerárquicas enmascaradas y con frecuencia difusas son un reflejo de las prácticas de socialización de la familia de la nueva clase media, que hace hincapié en la interiorización de las relaciones de autoridad"* (Sadovnik 1992, pág. 18); de esta forma los estudiantes que se han socializado en otra cultura, tienen dificultades para acceder al código de la PI.

Por lo tanto, la PI es también una práctica pedagógica de la clase media o de una fracción de ella, de manera que, en definitiva, las clases y grupos de inferior condición social se ven asimismo penalizados a la hora de adquirir el conocimiento legítimo que puede ser intercambiado por títulos académicos.

Ciertamente las tesis de Bernstein han sido objeto de críticas desde diversas perspectivas, una de las más interesantes quizás sea la de Apple (1994). Aun compartiendo muchas de sus ideas y manifestando un profundo respeto por su obra y por la positiva influencia que ha tenido en la comprensión de la reproducción cultural, Apple subraya el carácter fuertemente estructuralista de las ideas de Bernstein lo que, a su juicio, le impide dar cuenta del carácter dinámico de las relaciones sociales y, especialmente, de las culturas de clase que *"se forman interactivamente desde los conflictos y las relaciones hegemónicas y contrahegemónicas"* (Ibíd., pág. 172). Estructuralismo que, en cierto sentido, considera Apple que tiene que ver con el hecho de que Bernstein utiliza un concepto esencialista de la clase social, poco claro.

Finalmente, cuestiona la adscripción de clase de unas formas de reproducción cultural -la PV y la PI-, en el sentido de entender que esta adscripción puede ser bastante menos estable de lo que afirma Bernstein, ya que es necesario tener en cuenta la influencia que los cambios económicos ejercen sobre las posiciones de las clases. A este respecto afirma que *"las pedagogías invisibles podrían considerarse un peligro para la preservación de la ubicación de clase y, por tanto, ser sustituidas por otras más visibles ante el*

temor de la movilidad docente" (Ibíd., pág. 174) explicándose de esta forma la incorporación de las nuevas clases medias al movimiento de retorno al "currículum básico", alejándose de sus anteriores posiciones en torno a las pedagogías invisibles¹⁹.

Dejando a un lado el debate sobre las tesis de Bernstein, la cuestión sobre la que sí parece haber consenso en el campo de la sociología crítica es la de que la transmisión del conocimiento adopta en la escuela unas características peculiares -a través del código lingüístico dominante y a través de las prácticas pedagógicas- que facilitan el éxito de los estudiantes de las clases medias, y dificultan el de los que provienen de estratos sociales inferiores. Es en este sentido en el que puede decirse también que el currículum escolar tiene rasgos de clase.

Ahora bien, para algunos autores el carácter de clase del currículum no se refiere sólo a los mecanismos de transmisión del conocimiento sino también a sus contenidos, es decir a lo que se considera digno de ser enseñado. En este sentido Bourdieu y Passeron (1967), han señalado el hecho de que los contenidos escolares se nutren de la cultura de una élite, concretándose esto, por ejemplo, en que se seleccionan como objetos de conocimiento unos asuntos y no otros, o se concede más importancia a determinadas actividades y capacidades y menos a otras, etc. Se trata de unos contenidos -siempre ligados a unos valores sociales- con los que están más familiarizados unos alumnos que otros debido a su origen social, de manera que en muchos casos el conocimiento escolar adopta una cultura muy distinta o incluso contraria a la de la clase de donde provienen los estudiantes de las clases inferiores. Los autores citados afirman al respecto que "*para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o de modestos comerciantes, la adquisición de la cultura escolar es aculturación*"²⁰ (Bourdieu y Passeron, ob. cit., pág.49).

Por su parte Apple (1996, pág. 64) refiriéndose también al carácter de clase de los contenidos escolares afirma que es "*una ingenuidad pensar que el conocimiento de la escuela es un conocimiento neutral*"; por el contrario, lo que

¹⁹ No cabe duda de que en este punto el análisis de Apple es enormemente sugerente para interpretar el proceso de "reforma de la Reforma" recientemente emprendido en España.

²⁰

Como se verá más adelante, la idea del conocimiento escolar como imposición de una cultura extraña a los alumnos, ha sido expuesta también por Suzanne Citron (1982), utilizando el término aculturación para referirse a los contenidos tradicionales de la asignatura de Historia.

se establece como conocimiento legítimo es el resultado de la acción de los grupos y movimientos sociales por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad, de manera que los contenidos del currículum no pueden entenderse simplemente como una imposición de los grupos más poderosos sino como resultado de una política de acuerdos y compromisos, en la que la posición de las clases dominantes es más ventajosa. De aquí que "*sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos*" (Ibíd., pág.85).

En definitiva, según las tesis expuestas en los párrafos anteriores tanto a través del código lingüístico como de las prácticas pedagógicas y de la selección de los contenidos, en el ámbito escolar predomina una cultura más afín a la cultura de la clase media que a la de los grupos de inferior condición social, explicándose de esta forma el desigual resultado de los rendimientos escolares. Ahora bien, algunos autores han señalado que el carácter de clase de los elementos del currículum no solamente influye en los distintos rendimientos escolares según el origen social de los estudiantes, sino que influye al mismo tiempo en sus actitudes y comportamientos respecto a la escuela en general y, en particular, en su disposición en el desarrollo de las clases en el aula (Willis, 1988). En parecidos términos podría pensarse en relación con los profesores, pues mantienen expectativas y realizan prácticas distintas en función del tipo de alumnos a los que imparten clases (Anyon, 1999).

1.2. La construcción histórica del currículum: el caso de la Historia

En el apartado anterior hemos visto las ideas de algunos autores acerca de las funciones sociales de la institución escolar y las posibles incidencias que ello tiene sobre el currículum; también hemos visto que los grupos sociales más poderosos ejercen su influencia para garantizar que los contenidos del currículum y las prácticas pedagógicas que configuran -junto a otros elementos- la cultura escolar resulte lo más afín posible a su subcultura de clase, produciéndose de esta forma una ventaja para algunos estudiantes -los

alumnos de la clase media- y una dificultad para los de estratos inferiores; en este sentido se sostiene desde la Sociología crítica de la educación y desde el campo de la Didáctica crítica la idea de que el currículum escolar es una construcción social (Blanco, 1995) que se realiza a partir de unas circunstancias históricas y de unos intereses sociales (Pagés, 1994) y que, por lo tanto, no es neutral sino que es un currículum de clase (Flecha, 1994).

1.2.1. La construcción de las disciplinas escolares

La cuestión que nos interesa en este apartado es la de conocer algunos trabajos y tesis que versan sobre la determinación del currículum, centrandó más nuestra atención en aquellos que se han ocupado especialmente del caso de la Historia en cuanto disciplina escolar. En este sentido, nuestra primera mirada debe dirigirse hacia el campo de la Historia del currículum y más concretamente de la Historia de la Historia como asignatura.

Como dice Miguel A. Pereyra (1991) en su introducción a los números 295 y 296 de *Revista de Educación* -que tratan extensamente de las aportaciones más recientes en el campo de la Historia del currículum-, lejos del estilo narrativo de las visiones vetustas de la Historia de la educación, que poco servían para comprender y explicar la realidad educativa, se ha ido abriendo paso un paradigma en el que tienen especial protagonismo la teoría social y la perspectiva histórica en los estudios sobre el currículum escolar. Utilizando palabras de M. Kliebard y Barry M. Franklin, a los que Pereyra considera creadores de este campo de investigación, delimita el campo de la Historia del currículum como "*la propuesta académica de narrar, interpretar y, finalmente, comprender los procesos por los que los grupos sociales a lo largo del tiempo seleccionan, organizan y distribuyen conocimientos y creencias a través de las instituciones*" (Pereyra, ob. cit., pág. 6).

Quizás sea Ivor Goodson (1991, 1995 y 2000) uno de los autores que -desde una perspectiva sociohistórica- más se ha ocupado en los últimos años de analizar la Historia del currículum, así como el proceso de construcción de las disciplinas escolares.

Una primera cuestión de carácter conceptual y metodológico que interesa destacar en los estudios de Goodson sobre el currículum, es su idea de que éste se construye en diversos ámbitos y niveles, descartando de manera implícita la idea de que el currículum escolar pueda entenderse como una mera traslación didáctica del conocimiento científico al ámbito de la escuela²¹; a la hora de analizar el resultado y el proceso de construcción Goodson distingue entre el "currículum escrito" y el "currículum como actividad en el aula", y llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículum que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que *"las altas esferas del currículum escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula"* (Goodson, 1991, pág.30). Podríamos decir, siguiendo a Goodson, que el currículum se construye en diversos campos -"ámbitos" y "niveles"-, de entre los que cabe destacar el campo del currículum oficial, el campo de los libros de textos y materiales escolares y el campo de la práctica escolar.

Naturalmente el currículum producido en cada uno de estos campos interacciona en los demás, de manera que la relación entre ellos constituye para Goodson un asunto crucial en los estudios sobre el currículum. En este sentido observa que en los años sesenta y setenta los estudios críticos sobre el currículum prestaron especial atención al aula como el centro de acción fundamental en el que realmente se resolvían los contenidos escolares, llegándose a considerar que el currículum escrito -al que adjetiva con el término "preactivo"- "no sólo estaba sujeto a revisión en las aulas, sino que simplemente era irrelevante" (Ibíd., pág. 30). Sin embargo, desde su punto de vista, a partir de estudios más recientes habría que subrayar la importancia del currículum escrito por cuanto tiene un significado simbólico -ya que expresa y legítima ciertos objetivos de la escolarización- y práctico, puesto que tiene implicaciones en la financiación y asignación de recursos, así como en el status laboral y profesional de los docentes²².

Pero el papel del currículum escrito no se limita a estos significados, sino que también -en contra de las tesis de los años sesenta y setenta- considera Goodson que ejerce una influencia notable sobre el campo de la práctica escolar, ya que establece parámetros importantes para su realización en el

21

Lo que nos permite afirmar que se distancia así de la llamada tesis de la transposición didáctica .

²² Un hecho que ocurre más bien en el ámbito anglosajón.

aula. No se trata de defender la existencia de una relación directa entre lo que se determina en el "nivel preactivo" y lo que ocurre en el interior de las clases, sino de afirmar la existencia de una incidencia significativa. De aquí que -como se ha dicho- para Goodson la comprensión del currículum requiere el estudio de los diversos ámbitos en los que se construye y de las relaciones que se dan entre ellos, puesto que *"la escolarización está formada por la matriz interrelacionada de todos estos ingredientes vitales"* (Ibíd., pág.31).

Ahora bien, Goodson afirma que el estudio en profundidad de las relaciones entre el currículum preactivo o escrito y el currículum activo o práctica escolar (en sentido extenso) se ve dificultada por el hecho de que nuestros conocimientos sobre la construcción del currículum escrito son muy escasos, de manera que nuestra comprensión de la relación entre la teoría y la práctica curricular está limitada por esta circunstancia, ya que esta relación depende -entre otros factores, como la propia práctica escolar- de la naturaleza de la construcción preactiva de los planteamientos y teorías curriculares. Es en el marco de este análisis en el que Goodson sustenta la importancia y necesidad de profundizar en la construcción social del currículum para comprender la práctica en el aula, asunto del que se ocupa en buena parte de sus trabajos.

Utilizando un término acuñado por Hobsbawn, para Goodson el currículum es una "tradición inventada" en un ámbito de la producción y reproducción social gobernado por prioridades políticas y sociales, es decir, el currículum es un producto socio-histórico resultante de un conflicto largo y continuo en el que intervienen intereses de diverso tipo y que tiende a naturalizarse mediante la repetición hasta convertirse en tradición, aparentemente ajena ya a los valores que realmente le subyacen. En este sentido, afirma Goodson que la construcción del currículum puede considerarse como un proceso de invención de la tradición. Pero, como toda tradición, no es un hecho inmutable sino que tiene que redefinirse y reconstruirse en el tiempo; de aquí la importancia del análisis sociohistórico del currículum que nos permita desvelar las claves explicativas de la existencia y significado del currículum tradicional.

Estudiando el proceso de construcción de las disciplinas escolares, especialmente en Gran Bretaña, Goodson indaga sobre las circunstancias y la

forma en que el currículum escolar acaba adoptando el modelo disciplinar y las características propias del conocimiento académico²³, observando la incidencia de varios factores en la determinación del currículum. Así, como ya se ha dicho anteriormente, es reseñable el hecho de que las clases medias consideren la importancia de la enseñanza como medio de alcanzar un elevado estatus social y profesional, y cómo debido a esto influyeron para el establecimiento de un currículum de carácter académico frente a otro de carácter más profesional o práctico que se reservará para las clases inferiores y que no posibilitará el acceso a la enseñanza universitaria.

Goodson destaca también en este proceso el papel jugado por las Universidades mediante la realización de exámenes que daban acceso a los estudios superiores, de forma que las materias evaluables serían las que alcanzaron un status elevado sobre el resto. De esta forma, el currículum de la enseñanza secundaria que, preparaba para acceder a la Universidad, se configuraba con una fuerte dependencia de las disciplinas académicas universitarias, dependencia que terminaría alcanzando a las escuelas de enseñanza primaria. Asimismo observa Goodson que serán estas disciplinas las que recibirán mayores recursos financieros y de personal, en detrimento de aquellas que no alcanzaban el rango de ser materia objeto de examen.

A este respecto, parece igualmente decisivo en la construcción de las disciplinas escolares el papel de los profesores, puesto que "*los intereses materiales de los profesores -su salario, su promoción y sus condiciones- están íntimamente interrelacionados con la suerte de la materia en la que están especializados*" (Ibíd., pág. 21). El hecho de que las materias académicas proporcionen a los profesores una mejor posición que las materias menos académicas, explica que el conflicto sobre el estatus del conocimiento examinable pueda interpretarse también como una batalla sobre las perspectivas profesionales; de esta manera el discurso profesional sobre el currículum escolar se centrará en destacar el valor académico del conocimiento, apelando a los expertos universitarios para argumentar a favor de sus posiciones. En este sentido afirma Goodson que el debate sobre el currículum se encapsula en el estrecho marco de las disciplinas escolares.

²³ Triunfando las disciplinas escolares tradicionales frente a otros modelos basados en conocimientos más prácticos y más relacionados con las experiencias de los alumnos

Analizando el proceso mediante el que se establecen las materias escolares, Goodson propone un modelo en el que cabe distinguir varias etapas así como la incidencia de factores externos al contexto escolar. En una primera fase -la de *invención*- las propuestas curriculares pueden surgir como proyectos innovadores de los profesores, o como respuestas a las demandas de los alumnos o a su resistencia a los contenidos existentes, pero también pueden proceder de influencias externas que se expresan en forma de "estados de opinión" y responden a nuevos inventos -como los microordenadores- o intereses industriales y comerciales. Generalmente en esta primera fase predominan las funciones pedagógicas y utilitarias.

Una segunda fase sería la de *promoción*; aquí es fundamental que haya un grupo de profesores que se muestren interesados en la idea, no sólo como contenido intelectual sino como medio de mejorar básicamente su papel y su estatus profesional. La promoción de la invención tiende a centrarse en la idea de que la materia debe convertirse en disciplina académica, pues de esta forma podrá disponer de recursos y estatus. Aquí juegan un papel fundamental los expertos universitarios, puesto que para lograr el rango de materia académica es necesario establecer algún vínculo con las disciplinas universitarias, de forma que "*los límites de las materias están cada vez más definidos por eruditos universitarios*" (Ibíd., pág.24).

Considera Goodson que la promoción no puede limitarse al ámbito escolar sino que es necesario que se desarrolle también en el "exterior", generando el apoyo público para la nueva materia. En este sentido es fundamental la elaboración de un discurso o retórica legitimadora para alcanzar la tercera fase -*legislación*- en la que el conocimiento se institucionaliza como conocimiento escolar válido. Observa Goodson que la legislación está asociada al desarrollo y mantenimiento del discurso legitimador.

Finalmente, una vez alcanzado el estatus de materia académica -que viene a ser una licencia respaldada por la fuerza de la ley y la institución- se entra en la fase que denomina *mitologización*, en la que lo fundamental será actuar frente a las amenazas a la retórica legitimadora que socaven el apoyo del público competente.

Subrayando el carácter sociohistórico del currículum escolar, Goodson destaca el hecho de que se trata de una construcción social que responde a objetivos políticos y sociales determinados, advirtiéndole de que es en este marco en el que debe interpretarse el dominio del academicismo que propicia un conocimiento escolar abstracto, alejado de la persona que aprende y refino con la vida y la experiencia diaria (vid. también al respecto Young, 1971 y Bourdieu, 2000b). En este sentido observa perspicazmente que, tras la etapa de revisión del currículum en los años 60, vivimos una vuelta a las materias tradicionales, una "vuelta a lo básico", fenómeno que tiene que ser igualmente analizado desde la perspectiva sociohistórica que propugna en sus trabajos sobre la Historia del currículum.

El análisis de Goodson sobre la construcción de las disciplinas escolares y, en general, de la Historia social del currículum, resulta de enorme interés para mi investigación pues permite abordar el estudio sobre la recontextualización del conocimiento escolar en el aula y conocer el papel que en ello juegan alumnos y profesores, teniendo en cuenta algunas claves explicativas que se hallan en el cruce entre los niveles macros y micros de la realidad. De aquí que resulte pertinente atender ahora al caso concreto de la Historia escolar.

1.2.2. La construcción de la Historia como disciplina escolar

Centrando ya nuestra atención en la construcción de la Historia en cuanto disciplina escolar en España, tendríamos que dar cuenta, sobre todo, de los estudios realizados en este campo por Pilar Maestro y Raimundo Cuesta, estudios que, aunque se ocupan ambos del mismo asunto, lo hacen desde perspectivas distintas de manera que nos ofrecen tesis a veces contrapuestas.

El estudio realizado por Pilar Maestro fue presentado como tesis doctoral con el título *Historiografía y enseñanza de la Historia* (Maestro, 1997) y trata -tal y como se anuncia en el título- de las relaciones que se han dado históricamente entre la producción historiográfica y la Historia escolar en España.

Se trata de una investigación que nace, según la propia autora, como producto de una doble inquietud: la que proviene del afán por resolver los problemas que plantea la práctica docente y la que deriva del interés por la teoría de la Historia y por la Historia de la historiografía. En la confluencia de ambas inquietudes se encuentra la idea de que el conocimiento escolar viene a ser el resultado del trasvase al ámbito escolar de la producción historiográfica, de manera que si la mejora de la enseñanza pasa por un cambio en los contenidos del currículum, se hace necesaria la adopción de una idea "correcta" de la Historia

Sobre esta base construye Pilar Maestro su trabajo de investigación, de tal forma que, efectivamente, todo él gira en torno a la idea de que la clave de los problemas de aprendizaje de la Historia reside en que se utiliza una concepción errónea de lo que la Historia es, una concepción -la de la *Historia General*- que perfila la historiografía del siglo XIX y que se trasvasa a la enseñanza primaria y secundaria desde entonces hasta prácticamente nuestros días, de manera que la forma en que se concibe la disciplina escolar termina convirtiéndose en una tradición, en un "*Lieu de mémoire*" que es necesario deconstruir. Pues "*si se carece de una buena reflexión sobre la disciplina, se carecen de ideas para convertirla de materia investigada en materia escolar*" (citado en Merchán, 1998, pág.204)

La tarea requiere, desde luego, una profunda reformulación epistemológica, una reformulación que la autora cree ver esbozada en *Annales* y concretada en la *Nouvelle Histoire* y en la llamada Historia socio-cultural, aunque, a juzgar por las propuestas que realiza en el último capítulo, no podemos dejar de pensar en la impronta que ciertos autores británicos (Hirst, Collingwood) dejan en esa nueva concepción de la Historia que se sugiere como alternativa a la vieja *Historia General* (Luis, 2000).

Pero la solución de los problemas de aprendizaje requiere no sólo otra concepción de la Historia sino, también, una nueva mirada a la enseñanza que atienda a las peculiaridades de los sujetos que aprenden. He aquí, según Maestro, la valiosa aportación del constructivismo, del que pueden derivarse sugerencias metodológicas que resultan "felizmente compatibles" con la nueva idea de la Historia. Pues así como la *Historia General* no puede ser enseñada más que recurriendo al memorismo, otra idea de la Historia -la Historia como

forma de conocimiento- hace posible una nueva metodología, más en sintonía con las novedades de la psicología cognitiva.

Es en el capítulo primero de la tesis ("*Ejercicio docente e investigación. Los supuestos y el marco teórico-práctico de referencia en que se sitúa el presente trabajo. Contenidos de los diferentes capítulos*") en el que se desarrollan estas ideas que constituyen el marco teórico de la investigación. A lo largo de sus páginas se perfila el núcleo de la alternativa: siendo la Historia (investigada) de enorme utilidad para la comprensión de las sociedades actuales y del pasado, sólo es posible aprovechar su potencialidad en la enseñanza (Historia enseñada) si se enseñan los mecanismos del conocimiento histórico. El objeto de estudio es el pensar histórico, sus conceptualizaciones, su sintaxis, etc.

En este punto, aunque apenas se mencione, es inevitable pensar en las tesis de Hirst (1977) acerca de la Historia como "forma de conocimiento", así como en el proyecto británico *History 13-16* (Shemilt, 1986) en el que se inspira Maestro; y no habría que dejar de mencionar las críticas de las que tal proyecto ha sido objeto. Quizás una de las más pertinentes sea hacer notar que la determinación de los objetos de estudio en la enseñanza no es un asunto que pueda reducirse a planteamientos formales sobre disciplinas que no dejan de ser construcciones sociales e históricas (como la propia autora pondrá de manifiesto más adelante), sino que ha de atender, principalmente, a la relevancia social del conocimiento en función de la posición que adoptamos respecto de la realidad (Mainer, 1991; Merchán, 1993).

Todavía en el capítulo primero presenta Maestro los argumentos sobre los que se sostienen sus propuestas. Parte para ello de un breve recorrido por el "ambiente de renovación didáctica" en el entorno europeo, dando cuenta, de manera sencilla, de los avatares de la Didáctica de la Historia en Gran Bretaña, Francia, Alemania e Italia. En todos los casos señala -lógicamente de manera interesada- una constante: el rechazo al esquema de Historia lineal del siglo XIX. No se trata de un estudio en profundidad que presente los matices de la cuestión, que los tiene, sino de apoyar sus tesis con las experiencias más innovadoras de algunos países.

Como segundo argumento la ruptura epistemológica del siglo XX, es decir, la renovación historiográfica que desbloquea el rígido esquema de la *Historia General*. Como decíamos más arriba, esta ruptura se inicia con *Annales*, se

desarrolla con la *Nouvelle histoire* y se concreta en la Historia socio-cultural con Burke y Nora a la cabeza. En todo caso es el interés por las representaciones mentales y por los "nuevos campos de la Historia" el que guía la atención de nuestra autora a la hora de buscar una nueva concepción de la Historia que, llevada a las aulas, facilite al alumnado su comprensión.

Y, como tercer argumento, la investigación didáctica más reciente, que nos conduce, efectivamente, al constructivismo y a la importancia de las "ideas previas" de los alumnos sobre la Historia, adoptando así un sesgo sicologista, no sólo porque restringe el problema de los aprendizajes al mundo interior de los individuos sino, también, porque se desliza por una pendiente que puede conducir, aunque no es este el caso, a la reducción de la Didáctica a la Psicología.

El capítulo segundo ("*La investigación empírica*") se ocupa de la indagación de las ideas de los profesores, alumnos, etc., precisamente sobre su concepción de la asignatura. Para ello se utilizan encuestas, textos y dibujos, sobre los cuales han de pronunciarse las personas entrevistadas. El resultado de todo ello es sencillo: se confirma la hipótesis de que hay una forma de entender los contenidos de la asignatura que dificulta el aprendizaje de los alumnos y bloquea la renovación didáctica. No es éste, precisamente, el mejor de los capítulos de esta tesis, más bien parece un trámite en el que cierto apresuramiento ha restado rigor a la investigación.

El volumen más importante del trabajo que estoy reseñando y de las ideas que aquí nos interesan, se encuentra en los capítulos tercero y cuarto. Es en ellos donde se contiene el esfuerzo principal, así como la enjundia que confiere al conjunto del trabajo de Maestro la envergadura de su aportación a la Historia de la disciplina. Ambos capítulos están guiados por una doble interrogante: ¿Por qué esa concepción de la Historia que ha venido a ser una rémora en la renovación historiográfica? ¿Por qué la enseñanza de la Historia no ha resuelto los problemas de aprendizaje?

En el tercer capítulo ("*Idea de Historia e Historiografía*") se aborda el primero de estos dos interrogantes. Para ello Pilar Maestro nos lleva, en un largo y prolijo recorrido, por lo más significativo de la producción historiográfica española de los siglos XIX y XX. De todo lo cual resultan conclusiones interesantes que constituyen lo más jugoso de la tesis: la idea de Historia que,

como se ha expuesto en el capítulo anterior, es dominante en la comunidad educativa, se ha fraguado en la producción historiográfica del siglo XIX y de aquí se ha trasvasado a los contenidos escolares.

El precedente de esa *Historia General* hay que buscarlo en el Padre Mariana. Más tarde, ya en el siglo XIX, su desarrollo está ligado a la obra de la burguesía en su propósito de construcción del estado nacional, especialmente durante el período isabelino. El proyecto burgués requería de la acción política y social, pero también de la intervención en el ámbito científico y educativo y es aquí donde se incuban los elementos característicos de esa forma de entender la Historia que el paso del tiempo va reforzando y extendiendo hasta convertirla en "natural", en una tradición.

La unicidad del proceso histórico, en relación con la idea de progreso, la explicación lineal, el predominio de lo político, la erudición y el "valor cívico" de la Historia -maestra de la vida-, son, entre otros, los rasgos que caracterizan desde entonces la idea de Historia. El carácter histórico, y por tanto relativo, de esa idea, así como su vinculación al predominio social y político de la burguesía son argumentos más que suficientes como para que pueda y deba impugnarse la *Historia General*, sobre todo si, como es el caso, la autora quiere situarse en otro proyecto alternativo, en otra "utilidad de la Historia" que no sea la legitimación del orden burgués sino la comprensión de la realidad social.

Pero mientras los medios de producción cultural, instituciones, publicaciones, etc., estén bajo el control de la burguesía más conservadora, la ruptura epistemológica es difícil. La Restauración es, por lo tanto, un período de continuidad en el que las novedades son poco significativas, de forma que los trazos esbozados por el Padre Mariana y perfilados por Lafuente, no sólo no se desdibujan sino que se refuerzan con Cánovas del Castillo.

La obra de Altamira y la Historia positiva empieza, no obstante, a alumbrar en los últimos años del XIX y primeros del XX, una nueva perspectiva, especialmente en lo que respecta a la que él consideraba función social del conocimiento histórico, más cercana a la crítica científica que al adoctrinamiento decimonónico. Pero se mantiene, en sus rasgos esenciales, esa concepción lineal del siglo XIX, así como el "nacionalismo historiográfico".

Siguiendo la trayectoria de la producción historiográfica en el pasado -a veces con un criterio cronológico rígido-, en la indagación sobre la configuración de la idea de Historia, el franquismo representa una vuelta a los orígenes. La historiografía franquista es una nueva edición, aumentada y "adornada", de la *Historia General*, dilapidando con ello los tímidos avances del regeneracionismo y subrayando con el nacional-catolicismo los aspectos más groseros del adoctrinamiento.

La historiografía española empieza a recuperar el pulso a mediados del siglo XX; es un proceso que se inicia con Vicens Vives y continúa con la introducción del marxismo y la Historia social. Pero la renovación es insuficiente, la falta de profundidad en el debate teórico hace que en lo sustancial, el esquema de la Historia tradicional se mantenga incólume.

El capítulo cuarto ("*La concepción de la Historia enseñada*") corre paralelo al tercero. Con una factura muy similar y con el mismo rigor y solvencia, se ocupa ahora de la Historia de la enseñanza de la Historia, guiándose para esa tarea por una idea ya anunciada: la enseñanza de la Historia se organiza como un resumen de la Historia investigada, de tal forma que en la práctica docente se reproduce la idea de Historia analizada ya en el capítulo anterior.

Aún más, dado que el único criterio para seleccionar contenidos es disciplinar, obviando las características del sujeto que aprende, entonces, las dificultades de aprendizaje de la Historia se amplifican.

Con este bagaje transita nuestra autora por los siglos XIX y XX, apoyándose, básicamente, en el estudio de los Planes de Estudio y los libros de texto, constatando que la práctica educativa -caracterizada por el memorismo- está a su vez marcada por la concepción historiográfica y cuando ésta cambia, se posibilitan cambios en aquella. La falta de renovación epistemológica explicaría -según Maestro- el inmovilismo en la enseñanza.

El continuismo es la nota dominante y la excepción es el Instituto Escuela, inspirado por la Institución Libre de Enseñanza con la que Altamira tenía una estrecha vinculación. Lo cual, en una forzada interpretación, confirmaría la hipótesis de que si en la enseñanza de la Historia se mueve algo es porque algo se ha movido en la Historia investigada.

Ese continuismo se mantiene prácticamente hasta la Ley General de Educación de Villar Palasí, momento éste en el que se produce una "confusión epistemológica" cuando se pretende sustituir la Geografía y la Historia por el área de Ciencias Sociales, y todo ello como parte de una medida de alcance más general capitaneada por la denostada pedagogía por objetivos. Una consideración, esta última, que quizás sea un exceso de la militancia disciplinar de nuestra autora.

Tampoco entonces, ni en los años ochenta, hay avances significativos puesto que no hay una reconceptualización de la Historia, piedra angular que permitiría una profunda renovación en la enseñanza de la Historia. Incluso la Reforma actualmente en marcha no ofrece, salvo excepciones, garantías al respecto.

En definitiva, para Maestro, la construcción histórica de la Historia como disciplina escolar es un proceso que se explica a la luz de la evolución de la historiografía española, pues considera que, en última instancia, ésta se termina reflejando en aquélla. Pero, puesto que lo que merece la pena ser enseñado de la Historia es su "forma de conocer", centra su atención en la trayectoria que a lo largo de los siglos XIX y XX sigue la idea de Historia, observando que en este asunto predomina la continuidad sobre el cambio, lo cual explicaría -según su punto de vista- la continuidad también apreciable en la enseñanza de la asignatura. De donde concluye que para cambiar -mejorar- la enseñanza de la Historia, se trata de trasladar a la escuela otra concepción de lo que la Historia es.

El trabajo de Raimundo Cuesta sobre la construcción de la Historia como disciplina escolar se presentó originariamente como tesis doctoral (1997c), y ha sido publicado en sendos libros (Cuesta, 1997d y 1998) que son los que vamos a seguir en el análisis de sus aportaciones al tema que ahora nos ocupa (véase también: Cuesta, 1994, 1995, 1996).

Como ya advertía líneas más arriba, la perspectiva desde la que Cuesta aborda el proceso mediante el que se configura la asignatura de Historia en los distintos niveles de la enseñanza, es muy distinta a la que hemos visto que utiliza Pilar Maestro. Efectivamente, desde el primer momento Cuesta nos anuncia que

se sitúa en el marco teórico de la Historia social del currículum²⁴, un marco que postula la tesis de que la vida social y sus instituciones se recrea y transforma en virtud de las prácticas de los sujetos, al tiempo que esas prácticas se ven limitadas por las estructuras sociales, de manera que los sujetos serían a la vez agentes y pacientes en ese proceso. Más concretamente, la construcción de la Historia, en cuanto disciplina escolar, debe ser entendida como una creación histórica producida en distintos ámbitos que abarcan desde las prácticas institucionales hasta las prácticas escolares, pasando por el de la producción de libros de textos y el de la producción historiográfica.

Desde esta perspectiva Cuesta rechaza la idea de que la Historia escolar sea el resultado de vaciar la producción historiográfica en los contenidos escolares -"una miniaturización del académico de referencia" (Cuesta 1997c, pág. 12)-, puesto que, según ese punto de vista, ello supondría ignorar el papel y las circunstancias en que los diversos agentes actúan en los procesos cotidianos de elaboración y reconstrucción del conocimiento escolar. De aquí que la Historia de la enseñanza de la asignatura deba atender a los diversos campos en los que se produce el conocimiento escolar, dando cuenta de sus interrelaciones, así como de las prácticas de los agentes sociales intervinientes.

Citando a autores como Popkewitz y Chervel, Cuesta afirma que las disciplinas escolares no pueden ser asimilables al conocimiento científico de referencia²⁵, sino que poseen una autonomía significativa, ya que se producen en contextos sociales diferentes; la escuela -en cuanto institución social- es el espacio en el que se transmuta un saber en otro distinto, de manera que lo que interesa a la Historia del currículum no es sólo -ni siquiera fundamentalmente- la relación entre la Historia científica y académica y la Historia escolar, pues la producción del conocimiento escolar no se agota en esa relación sino que se extiende a otros campos.

Precisamente uno de los rasgos más característicos de las "tradiciones inventadas" que son las disciplinas escolares, como es el de su durabilidad, no puede explicarse sin tener en cuenta la acción cotidiana de los sujetos -especialmente de profesores y alumnos- que a través de sus prácticas en el aula

²⁴ Y en este sentido el título de una de las dos obras citadas -*Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*- resulta altamente expresivo de esta ubicación teórica.

²⁵ Esta idea ha sido ampliamente tratada también en los trabajos del Proyecto IRES. Véase, por ejemplo, a modo de primera aproximación García Pérez y Porlán 2000; para profundizar puede consultarse Porlán, 1993 y, sobre todo, García Díaz, 1998.

y de las reglas "invisibles" que rigen el campo profesional de la enseñanza, contribuyen decisivamente a la configuración del conocimiento escolar a lo largo de la historia. Así pues, reducir la investigación sobre la construcción del currículum al campo de los "textos visibles de la Historia escolar", es decir a los programas escolares y a los libros de texto, supondría tener una visión incompleta de ese proceso; es necesario acudir también a los "textos invisibles" que nos den cuenta de las prácticas sociales y pedagógicas que toman cuerpo en el interior de las aulas.

Para acometer esta tarea, Cuesta se dota de una categoría heurística -el *código disciplinar*- que constituye el verdadero objeto de la investigación, definiéndolo como "*una tradición social configurada históricamente y compuesta por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza*" (Ibíd., pág. 20); así, por ejemplo, la división del pasado por edades, el dogma del *continuum histórico*, o la concepción evolutiva del pasado. Puede decirse que el trabajo de Cuesta se centra precisamente en analizar la elaboración y evolución del *código disciplinar* de la Historia -de los discursos, contenidos y prácticas de la disciplina- a lo largo de la historia, dando cuenta de cómo las transformaciones en los usos sociales de las instituciones escolares -y en general en la educación- afectan a los cambios y continuidades en los componentes discursivos y prácticos de la enseñanza de la Historia.

Siguiendo a Lerena, Cuesta observa dos fases en el desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*, distinguiendo en cada una de estas fases una serie de etapas según el estatuto de la Historia en los usos educativos y en los currícula escolares. A lo largo de esas etapas se analizan lo que denomina las dos "capas" de la Historia, es decir, la Historia regulada -en los programas escolares y en los libros de textos- y la Historia enseñada -los usos sociales y pedagógicos de la Historia en el aula-.

Si bien la constitución de la Historia como disciplina escolar es obra del siglo XIX, las raíces del código disciplinar pueden ya apreciarse -según explica Cuesta- en fechas muy anteriores. En el mundo clásico la Historia -que es entonces un saber secundario, una forma literaria- aparece como signo de distinción de las clases dirigentes, un saber ornamental de quienes están

desocupados y lo esgrimen, precisamente, como instrumento apropiado para la dirección de los asuntos públicos. Además, en cuanto género literario, es un saber superfluo, no necesario, que se acompaña de un elenco de atributos educativos como son el cultivo del estilo, de la recitación y de la memoria, así como de su potencialidad para obtener de ella lecciones morales.

Con el cristianismo -afirma Cuesta- se abre paso una idea continua, rectilínea y finalista para explicar el transcurrir humano, y aparecen los cómputos cronológicos realizados bajo la tutela de la Divina Providencia, fraguándose una de las tradiciones más duraderas del código disciplinar de la Historia como es la distribución del pasado en períodos cronológicos. El saber oficial de la Edad Media tampoco acoge en su seno a la Historia, pero se practica como saber ligado a la clerecía y dependiente de la teología. Se subraya así su carácter providencialista, al tiempo que se concibe como saber interesado en la memorización de los sucesos históricos.

Con el advenimiento de la modernidad, la Historia no se constituye todavía como conocimiento escolar o profesional con perfiles delimitados. Sin embargo, su función educativa aparece vinculada a la formación de los nobles, con un fuerte sabor aristocrático, religioso y protonacionalizante, rasgos que -según Cuesta- constituyen una de las huellas más perdurables de los precedentes protohistóricos del código disciplinar. En este tiempo se revela también, por ejemplo, en la clasificación que hace Bacon de las ciencias, como un saber memorístico ligado a la Historia Natural y será ésta, precisamente, una de sus debilidades epistemológicas: el estar basada en la memoria y confundida con otras disciplinas.

En el modelo de enseñanza que se difunde con el colegio jesuítico, regulado milimétricamente en la *Ratio Studiorum*, la Historia aparece con una condición todavía accesoria, ilustradora de otros saberes de más fuste. Sin embargo el cultivo de la Historia como materia de investigación no fue ajeno a la orden ni a otros sectores, publicándose las primeras historias nacionales -como la del padre Mariana- y, aunque de momento esta producción no tuvo implicaciones en la enseñanza, van apareciendo, en instituciones educativas cuyos destinatarios eran las clases rectoras, las primeras cátedras de Historia (a mediados del XVII y principios del XVIII) todavía ligadas a la Historia natural, a la erudición y a la Historia eclesiástica.

Será la producción de manuales -libros de texto- como los de los jesuitas Buffier, Duchesne e Isla, que impulsarán en los primeros años del siglo XVIII la presencia pública de la Historia. Los rasgos que adornan este tipo de producciones, además de la consabida linealidad y providencialismo, son característicos del saber memorístico, pues se utilizan recursos -como la narración dialogada, el verso y el resumen final- que faciliten las habilidades nemotécnicas. Precisamente el título del libro de Buffier -*Practique de la memoire artificielle. Pour aprendre et retenir la Chronologie Universelle*- resulta más que expresivo de este aspecto del código disciplinar. Pero la Historia será todavía materia para príncipes, si bien vemos que se van configurando unos estereotipos científicos y pedagógicos.

Según Cuesta, a lo largo del siglo XVIII se puede ir vislumbrando en diversos ámbitos el avance del estatuto curricular de la Historia; de ello puede resultar expresivo la fundación en 1735 de la Real Academia de la Historia en España, revelando este hecho la existencia de unos usos educativos de la Historia -fuera de la Universidad- anteriores a su incorporación a los planes de estudio en el siglo XIX.

En el ámbito escolar los escolapios significaron un estilo menos aristocrático en la enseñanza, un puente entre la tradición jesuítica y el modelo liberal estatal. En la escuela primaria se impartía una Historia sagrada utilizando el *Catecismo histórico* de Fleury, mientras en lo que podría llamarse enseñanza secundaria se impartía Historia del mundo antiguo y de España, y a veces también Historia local. Inicialmente -afirma Cuesta, citando ahora a Faubell- la Historia está vinculada a los estudios clásicos, ya que "*ayuda a entender los textos latinos*" (citado en Cuesta, 1997d, pág. 71), pero con el tiempo se va desvinculando de ellos. La institucionalización escolar de la Historia se abre paso lentamente a lo largo del siglo XVIII, asociada siempre a la memoria, la erudición y la literatura.

La publicación de manuales escolares de Historia como los de Duchesne-Isla, Iriarte y Flore, atestiguan este proceso de asentamiento de la Historia entre las materias escolares. En ellos se refleja lo que según Cuesta irán siendo rasgos distintivos del código disciplinar: un saber que distingue socialmente, memorístico, maestra de la vida, presentado en forma de preguntas y respuestas,

preocupado por la cronología y el convencionalismo de las edades y el *continuum* de los hechos, que privilegia las historias nacionales y las tesis providencialistas. Por tanto, a lo largo del Antiguo Régimen se han ido perfilando los elementos más característicos del código disciplinar; será en el siglo XIX cuando, de la mano de la burguesía y de su proyecto de educación nacional, se consoliden los discursos y prácticas educativas que lo consagren e institucionalicen.

Efectivamente, será con el afianzamiento jurídico-político del estado nación cuando la Historia consolide su presencia en el currículum. La inclusión de la Historia en los planes de estudio fue obra del liberalismo de la época isabelina (con el Plan Pidal en 1845) y ocurrió más tempranamente en la enseñanza secundaria que en la primaria, mientras que no puede hablarse todavía de la existencia de una sólida comunidad universitaria de historiadores, dato éste en el que se apoya nuestro autor para incidir nuevamente en la idea de que no hay una correspondencia entre la producción historiográfica y la configuración de la Historia como disciplina escolar, afirmando que *"la constitución de la primera profesión especializada de enseñanza de la Historia, formada por catedráticos de segunda enseñanza, es anterior a la profesionalización de la historiografía universitaria"* (Cuesta, 1998, pág. 23). Será a partir de una historiografía preprofesional -desde el padre Mariana hasta las traducciones de autores franceses y, especialmente, Guizot-, que inspiró los contenidos que aparecerán en los programas y libros de texto, y de las prácticas de profesores y alumnos en el marco del contexto escolar como se va "inventando" el código disciplinar de la Historia sobre la base de la tradición sedimentada en épocas anteriores.

Los programas de la época isabelina constituyen una primera tradición discursiva que se proyecta en los libros de texto, siendo característicos en ella la presencia de elementos antiguos como la pareja Historia Universal, Historia de España, la asociación con la Geografía y la Cronología, la arbitraria distribución en edades o la consagración del sujeto histórico alrededor de los imperios, naciones, dinastías, grandes personajes, etc. Todo ello junto a la consideración de la formación moral como fin y valor supremo de la educación histórica, la creencia de que se trata de una narración de hechos verdaderos que se escriben y aprenden haciendo uso de la memoria o la conversión del manual en instrumento imprescindible para el estudio y memorización de la asignatura y

como apoyo a las explicaciones del profesor, constituyen elementos que, junto a otros, configuran el código disciplinar.

Analizando los libros de texto de esta época, Cuesta llama la atención sobre el hecho de que en la enseñanza primaria se distribuye lo que denomina una "Historia con pedagogía", es decir, un texto con abundantes recursos pedagógicos, mientras que en la enseñanza secundaria habla de una "Historia sin pedagogía" para referirse a unos textos desprovistos de recursos pedagógicos y con una prosa narrativa apretada. Esta constatación me parece del mayor interés puesto que, según su sugerente interpretación, la diferencia obedece a las distintas características de los alumnos usuarios, de manera que, por ejemplo, en el caso de los textos sin pedagogía *"Se trata de textos que dan por supuesto un lector culto y que presuponen el contenido como valor cultural legítimo y legitimado"* (Ibíd., pág. 31). Diríamos, según esto, que la condición social del alumnado tiene que ver con la relación que mantiene respecto al conocimiento escolar y que ello incide en su determinación, en este caso en el campo de la producción de libros de texto, algo que, según se ha dicho, ocurre también en el campo de la producción del currículum oficial²⁶. Hubo, pues, dos Historias en razón de la condición social de los destinatarios.

En lo que se refiere a los usos sociales y pedagógicos de la educación histórica en las aulas en esta época de "invención" del código disciplinar, Cuesta nos recuerda que es en la educación de las minoría donde la Historia tienen una presencia sólida, y cómo la práctica escolar se sustentaba en la explicación del profesor, en el dominio de la "audiencia" y en los rituales propios de una cultura destinada a las élites.

La invención del código disciplinar de la Historia está íntimamente asociada al nacimiento de una nueva corporación docente: los catedráticos de Instituto. Destacando, según las tesis expuestas anteriormente, el papel de los profesores en la construcción de la Historia como disciplina escolar, Cuesta resalta en los profesores de Historia el *ethos* de hombre educado, forjado en la alta y desinteresada cultura humanista que concibe la docencia como sacerdocio. Su formación inicial, ligada primero a los estudios jurídicos y teológicos y después a las Facultades de Filosofía y Letras, está alejada de una formación específica para la docencia y esto, entre otras cosas, les distinguirá profundamente de los

²⁶ En este sentido, recordemos la información que nos proporciona Raimundo Cuesta (1997d) señalando cómo en la enseñanza primaria se imparte Historia sagrada hasta principios del siglo XX.

maestros. De aquí que terminen concibiendo la docencia como una actividad distinta de las profesiones prácticas y que no requiere, por tanto, ser aprendida previamente. Añadamos que, de esta forma, el estatus profesional estará ligado al estatus de la disciplina, pero también a la condición de los alumnos a los que imparten sus clases.

Por lo demás, afirma Cuesta que pronto los profesores constituyeron un *campo profesional* con sus cuotas de saber y poder, estrechamente vinculado a la "Historia sin pedagogía" y, por tanto, a una Historia "*al servicio de la educación de las élites, un conocimiento entendido como derroche cultural, próximo a la retórica, al estilo elocuente y al uso de la memoria, y que proporciona valores morales y distinción social, propiciando, al mismo tiempo, el cumplimiento de los deberes cívicos de las futuras clases rectoras de la nación española*" (Ibíd., pág.40).

El período que va desde la Restauración hasta el franquismo de los años 60 supone para nuestro autor una época de consolidación de la Historia escolar en la que domina la continuidad sin que dejen de producirse algunos cambios. Ya ha quedado señalada su aparición en la enseñanza primaria; en lo que hace a la Universidad, es destacable la consolidación de una comunidad profesional de historiadores y cierta renovación historiográfica. Precisamente estos hechos supondrán que las relaciones entre la Historia académica y la Historia escolar se intensifiquen y adquieran mayor importancia que en épocas precedentes.

En fin, la pervivencia en los textos escolares y en los usos sociales y pedagógicos de la dos Historias, así como el mantenimiento de los rasgos antes vistos, serían las muestras más expresivas de la continuidad del código disciplinar. Destacar, en cambio, la propensión a los exámenes en la enseñanza media y la fascistización de los contenidos y prácticas durante el franquismo, como notas distintivas del período.

Refiriéndose ya a la fase del *modo de educación tecnocrático de masas*, que vincula a la expansión del capitalismo posterior a la Segunda Guerra Mundial y que en España va sustituyendo al *modo tradicional-elitista* desde los años sesenta, señala Cuesta que sus postulados más distintivos son, por una parte, el triunfo de la razón técnico-instrumental para abordar los problemas de la enseñanza y, por otra, la idea de que el progreso social se mide por el número de

alumnos escolarizados. La educación de masas es una de las claves de este proceso y uno de los factores que, de distinta forma, contribuye a erosionar los aspectos discursivos del código disciplinar; diríamos que la escuela "*se convierte en una nueva forma de legitimación democrática del Estado capitalista y de ratificación del dominio social clasista*" (Ibíd., pág. 63), subvirtiendo las tradicionales ideologías sociales encomendadas a la educación.

El proceso de sustitución de un modo de educación por otro se jalona con una serie de reformas educativas que en España empiezan con la *Ley General de Educación* (LGE) aprobada en 1970 y se continúan en 1990 con la *Ley de Ordenación General del Sistema educativo* (LOGSE) (MEC, 1993), todo ello en el contexto de una serie de transformaciones políticas y sociales de entre las que cabe destacar el fin de la dictadura franquista y la formación de nuevas clases asalariadas urbanas con una alta acreditación académica, cuyas pautas culturales y escolares fueron seguidas por grupos sociales subalternos, que vieron en el sistema escolar y en la educación la vía para desarrollar sus expectativas de ascenso social.

En este contexto, un hecho que merece ser destacado es la consolidación de la historiografía española, tanto en su producción como en su entramado profesional. La expansión de la comunidad de historiadores profesionales y la renovación de la investigación histórica habría de tener sus repercusiones en la enseñanza, pues la mayor parte de los profesores de Historia en la enseñanza media se formaron bajo la influencia de nuevos paradigmas como la escuela de *Annales* y, sobre todo, el materialismo histórico. Todo esto, señala Cuesta, se manifestará "*en las actitudes y prácticas docentes y en las ideologías corporativas de los profesores de Historia*" (Ibíd., pág.73).

En lo que respecta a los nuevos planes de estudio en la enseñanza primaria, se destaca el hecho de que la Historia pierde su autonomía como disciplina escolar, integrándose en un área de estudios sociales y subordinándose a los postulados psicopedagógicos. Este cambio en el ámbito de los discursos administrativos significa, según Cuesta, el triunfo de un nuevo tipo de "*Historia con pedagogía*", caracterizada por un desplazamiento de la Historia en beneficio de las ciencias del niño, interpretando que, en la Enseñanza Primaria, la vieja "*Historia con pedagogía*" ha dejado paso a la "*Pedagogía con algo de Historia*" (Ibíd., pág.88).

En las Enseñanzas Medias la LGE estableció una doble vía, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional (FP), doble vía y doble programa de Historia, según sus destinatarios. El de la FP evoca una concepción práctica o utilitaria de la Historia, distanciada, por tanto, del carácter innecesario de la disciplina del código disciplinar en el modo de *educación tradicional-elitista*, transmutado en virtud de las características de los estudiantes a los que se dirige.

Frente a la difuminación de la Historia en la Enseñanza Primaria y en la Formación Profesional, en el BUP se mantiene lo fundamental del conocimiento disciplinar académico. Las novedades que pueden apreciarse vienen, en este caso, del campo de la producción historiográfica, pues los programas adoptan una impronta braudeliana, al tiempo que se sustituye a la Divina Providencia por el "progreso de occidente" como guía del devenir humano.

En lo que hace al lugar de la Historia en los planes de estudios alumbrados después de la publicación de la LOGSE -asunto del que me ocuparé específicamente en el próximo capítulo- Raimundo Cuesta señala en su estudio que pueden observarse continuidades y cambios en el código disciplinar. Las continuidades son muchas, pues, como habrá ocasión de ver más adelante, los contenidos se ajustan -en términos generales- a la tradición acuñada en el siglo XIX. Entre los cambios quizás sea uno de los más notables la irresistible ascensión de lo psicológico y de lo pedagógico, la adopción de un nuevo lenguaje que no supone cambios reales en la práctica escolar pero que sí supuso el triunfo de una "*especie de nueva doxa sobre la educación histórica*" (Ibíd., pág.101).

Con todo, destaca Cuesta, que en el campo de la Historia regulada es notable también el dato de que se produce una aproximación entre la "Historia sin pedagogía" y la "Historia con pedagogía", difuminándose en la actual Enseñanza Secundaria Obligatoria (regulada por la LOGSE) las barreras claramente existentes en otro tiempo y reservándose para el Bachillerato -el tramo no obligatorio de la Enseñanza Secundaria- el reino de la disciplina.

Esta misma aproximación entre las dos Historias se hace más patente en los libros de texto, que se impregnan del ropaje de los nuevos discursos pedagógicos al tiempo que mantienen aspecto sustanciales del viejo código

disciplinar, atestiguando así que los cambios se producen más en su componente discursivo que en el de la práctica.

Al examinar, finalmente, la "Historia enseñada" en el Bachillerato, observa Cuesta la profunda mutación que se produce entre los docentes de la asignatura en aspectos como el número y su estatus en la sociedad, sustituyéndose la imagen de la persona culta, venerada y respetada en su localidad, por la de una persona escasamente conocida y reconocida por la comunidad. Y, sin embargo, no puede decirse que tales cambios hayan tenido implicaciones significativas en el *habitus* profesional, incluso, al contrario, opina Cuesta que precisamente una forma de resistencia ante esta "crisis de la profesión docente" sea la de mantener ciertas prácticas docentes y la de aplaudir cualquier vuelta al anterior estatus de la disciplina²⁷.

En lo que respecta a los alumnos, es de notar el cambio operado en su condición social y en su bagaje cultural, reflejo, entre otras cosas, de la explosión escolar de los últimos años. Según Cuesta la actitud de los alumnos, especialmente de los que proceden de la clase obrera, es de rechazo a la Historia pues aparece claramente como una asignatura carente de utilidad, algo que, en cierto sentido, se justifica precisamente porque en el código disciplinar quedó impreso precisamente el carácter de saber ornamental para las clases distinguidas. El conflicto entre los alumnos y la Historia escolar es ciertamente una faceta más de su rechazo a la institución escolar, pero no deja de ser también un elemento fundamental para comprender lo que acontece en el interior de las clases de Historia.

Y lo que acontece, en fin, no parece -según sostiene Raimundo Cuesta- que sea muy distinto a lo que acontecía, pues salvando los aspectos declarativos, la reformulación historiográfica, la reubicación de su papel ideológico y el público al que se dirige, puede decirse que en el campo de la práctica escolar son más las pervivencias que los cambios.

Convencido de que la tradición pesa sobre los discursos y las prácticas de la enseñanza de la Historia, creo que la perspectiva de análisis y las conclusiones anteriormente expuestas -inscritas, como he dicho, en el marco de la Historia

²⁷ En este sentido podría interpretarse el hecho de que la mayoría del profesorado de Historia se muestre de acuerdo con la "recuperación" del lugar de la Historia en el currículum oficial propuesta en las recientes disposiciones de la Administración educativa.

social del currículum- ofrecen muchas y sugerentes ideas a la hora de explicar lo que acontece en las clases de Historia y lo que los profesores y alumnos dicen y hacen.

En cuanto a otras investigaciones acerca de la Historia de la construcción de la disciplina, ya se ha dicho que la mayor parte de ellas se han centrado en el análisis de libros de textos, de manera que aun siendo un asunto de gran interés, se trata de un enfoque que por su especificidad resulta menos relevante para el objeto de la investigación²⁸.

1.3. La reelaboración del conocimiento escolar en el campo de la práctica

1.3.1. Campos de producción y recontextualización del conocimiento escolar

Dejemos ahora la perspectiva histórica en el análisis de la construcción del currículum y adoptemos una perspectiva sincrónica para abordar la cuestión. Sirviéndonos de las ideas de Cuesta -que permiten, a mi entender con diferencia sobre otras, disponer de una base muy sólida para la investigación- diremos que el código disciplinar de la Historia escolar, en cuanto tradición históricamente inventada, se "reconstruye" en diversos ámbitos, tanto en sus componentes prácticos como discursivos.

Centrando nuestra atención en uno de los elementos fundamentales del código disciplinar de la Historia como son los contenidos de enseñanza-aprendizaje, es decir, el conocimiento histórico escolar, hemos visto que para Maestro su determinación ocurre mediante la "transposición didáctica" del conocimiento científico al ámbito escolar²⁹. Sin embargo, desde una perspectiva que nos parece mucho más sugerente y rica, para Raimundo Cuesta la construcción del conocimiento escolar debe entenderse de manera harto más

²⁸

Con un enfoque más amplio puede verse en García García, 1991, y Peiró, 1995. Una síntesis sobre las investigaciones acerca del tema, puede verse en Cuesta, 1997a. Para el caso de Gran Bretaña, puede verse Luis, 1997, 1997a y 2000.

compleja, como un proceso de reformulación que se opera en distintos ámbitos y que le confiere unas características singulares que lo hacen ya muy distinto al conocimiento científico de referencia.

En este mismo sentido se expresa Popkewitz (1994 y 1998) cuando se refiere a la formación de las disciplinas escolares. Para este autor, la escuela reformula el conocimiento científico para adaptarlo a las circunstancias específicas del contexto escolar, afirmando que *"la <<ciencia>> escolar, las <<matemáticas>>, la <<composición>> o el <<arte>> es conocimiento pedagógico que se adapta a las expectativas relacionadas con el calendario escolar, las concepciones de la infancia y los convencionalismos sobre la enseñanza, que transforma el conocimiento y la investigación intelectual en una estrategia de gobernar el <<alma>>"* (Popkewitz, 1998, pág. 40). Esta reformulación la concibe como una "alquimia" que consiste en la transformación del conocimiento producido en los espacios sociales de las disciplinas en el conocimiento del currículum escolar, lo cual supone un cambio en el ordenamiento mental del conocimiento.

Por su parte Pérez Gómez (1992, 1995, 1998), se sitúa en una posición similar cuando concibe la escuela como un espacio de cruce de culturas y el conocimiento escolar como producto de una mediación reflexiva entre distintas propuestas que provienen del campo de las disciplinas científicas, de los valores hegemónicos, de la cultura presente en las prácticas escolares y de la cultura experiencial que adquieren los alumnos en sus intercambios con su entorno. En este sentido afirma que *"el responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela"* (Pérez Gómez, 1998, pág. 17)

Así mismo, para Chervel (1991) la escuela no es sólo receptáculo de la cultura que se elabora fuera de ella, sino que es también creadora de una cultura peculiar que se materializa en las disciplinas escolares y que penetra a su vez en la cultura de la sociedad. Según este autor las disciplinas escolares resultan de *"un diálogo secular entre maestros y alumnos"*, es decir, son construcciones

²⁹ El concepto de "transposición didáctica" tiene su origen en el campo de la didáctica de las Matemáticas (Chévallard, 1985), trasladándose posteriormente al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales (vid., por ejemplo: Benejam y Pagés, 1997; Benejam, 1999). La cuestión de la transposición ha sido objeto de polémica intelectual en la que han terciado Luis Gómez, 1998 y Pagés, 2000.

singulares que se elaboran con el propósito de que los maestros transmitan la cultura a los alumnos. A este respecto, afirma que "*son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela*" (pág.111).

Refiriéndose al proceso mediante el cual se construye el discurso pedagógico, es decir, se transforma el conocimiento en conocimiento escolar -se pedagogiza el conocimiento-, Bernstein (1998) establece la existencia de varios campos; así el campo de *producción* en el que se construye el nuevo saber, el campo de *reproducción* en donde se desarrolla la práctica de las escuelas y un campo intermedio, al que denomina *campo recontextualizador*, cuya actividad consiste en apropiarse de los discursos del campo de producción, transformándolos en discurso pedagógico. Respecto al campo recontextualizador afirma Bernstein que su actividad está regulada por unos principios de *des-localización*, es decir, de apropiación selectiva de los discursos del campo de producción y por un principio de *re-localización*, es decir, de adaptación al nuevo contexto en el que van a ser utilizados.

Puesto que en el campo recontextualizador existen agentes con funciones recontextualizadoras, el proceso está mediatizado por los intereses y posiciones ideológicas de los agentes presentes en el campo. Bernstein distingue entre un *campo recontextualizador oficial* creado y dominado por el Estado y sus agentes y el *campo recontextualizador pedagógico*, compuesto por pedagogos, formadores de profesores, autores de libros de texto, etc., afirmando que entre uno y otro pueden darse distintas posiciones que pugnen por el control del campo.

Según este punto de vista, la construcción del conocimiento escolar es algo que ocurre, propiamente, fuera de la escuela puesto que en el campo de *reproducción* no quedaría más actividad que la de aplicar el discurso pedagógico ya elaborado sin que quepa u ocurra, por tanto, proceso alguno de nueva recontextualización. Para Cuesta (1999, págs. 114-115), el proceso de construcción no termina, sin embargo, fuera de la escuela sino que continúa en el interior de las clases, afirmado al respecto que "*los procesos de pedagogización son el resultado de un haz complejo de intervinientes, entre ellos el habitus de los docentes y el conjunto de constricciones cronoespaciales donde se desenvuelve la vida cotidiana de los centros*".

Diríamos, entonces, que, según Cuesta, la práctica escolar es un campo en el que la actividad respecto al conocimiento escolar no se limita a la reproducción de lo que ha sido dictaminado en el campo recontextualizador de Bernstein, sino que contribuye a su reformulación; lo que ocurre en virtud de la disposición y de las prácticas, no necesariamente conscientes o deliberadas de los docentes, y de las circunstancias específicas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

Quizás sea el Grupo Investigación en la Escuela uno de los colectivos que en los últimos años ha hecho aportaciones de mayor interés a la cuestión del conocimiento escolar desde una perspectiva didáctica, aportaciones que pueden analizarse especialmente en el denominado Proyecto Curricular IRES³⁰ ("Investigación y renovación escolar") (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García Díaz, 1998; Merchán, 1994b; García Pérez 2000).

En su análisis sobre los contenidos de la enseñanza o, mejor, sobre el conocimiento escolar, el proyecto IRES distingue, por una parte entre el *conocimiento cotidiano*, es decir, el que se genera en el ámbito de las experiencias, o incluso en el ámbito escolar, pero que es, en definitiva, el que predomina en las ideas que los alumnos poseen cuando se abordan procesos de enseñanza; por otra parte estaría el *conocimiento científico* (y, en general, todo el *conocimiento socialmente organizado*) un tipo de conocimiento distinto al conocimiento cotidiano, generado habitualmente en contextos académicos y cuya construcción está sujeta a las circunstancias histórico-sociales en las que se produce. En tercer lugar habría que hablar del *conocimiento escolar*, como un conocimiento generado específicamente en el ámbito escolar y que es ya distinto al conocimiento cotidiano y al conocimiento científico.

Al abordar precisamente la construcción del conocimiento escolar -entendido como el conocimiento al que realmente acceden los estudiantes-, el proyecto IRES descarta también la idea de que este proceso ocurra mediante la simple traslación -o "transposición"- del conocimiento científico al ámbito escolar, considerando, por el contrario, que se trata de algo más complejo en lo que intervienen otros elementos. Efectivamente, *"en la construcción del conocimiento en el medio escolar interactúan las informaciones procedentes de diversas*

30

En cuyo marco general desarrollo mis planteamientos de investigación y de desarrollo profesional.

fuentes: las aportaciones de las ciencias de la educación, los saberes provenientes del conocimiento cotidiano, la traducción y traslación al aula de los modelos teóricos de las diversas disciplinas que realiza el profesor, los medios y recursos empleados, etc." (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, pág.7); y esa interacción se produce en un contexto peculiar que es analizable desde la didáctica.

Digamos que, según las tesis de este grupo, en el contexto escolar -que es, como se ha dicho, un contexto distinto al contexto en el que se produce el conocimiento científico- hay un proceso específico de construcción del conocimiento en el que están presentes y actúan agentes, factores y contenidos diversos, un proceso en el que se considera que el conocimiento metadisciplinar juega un papel decisivo de orientación y guía. Sin profundizar en el proceso de construcción del conocimiento escolar que acontece "fuera del aula", desde el proyecto IRES se entiende que en el desarrollo de la enseñanza en el aula ocurren interacciones entre distintas informaciones, interacciones mediante las que se construye el conocimiento escolar. En este sentido considera que las informaciones que se movilizan en el aula son las ideas o concepciones de los alumnos, *"los procedimientos utilizados en la clase, las informaciones ofrecidas por los profesores, la organización del espacio, el tipo de materiales que se manejan, el clima afectivo que se genere, etc."* (Ibíd., pág.8).

De esta manera, el conocimiento escolar que se desarrolla y resulta en la práctica³¹ se terminaría de configurar en el aula que, en este sentido y siguiendo la terminología de Bernstein, ya no sería un campo de reproducción sino (¿también?) de recontextualización. Si Cuesta indicaba la importancia del *habitus* docente y de las constricciones cronoespaciales de la escuela como elementos que intervienen en la construcción del conocimiento en el aula, el Proyecto IRES llama la atención sobre el papel de los alumnos y sobre los procedimientos utilizados en la enseñanza.

Por mi parte, al abordar en la investigación objeto de esta Tesis doctoral la construcción del conocimiento escolar, he dado por descontado que se trata de un conocimiento que no se produce por la mera transposición -traslación

31

El Proyecto IRES distingue también entre el *conocimiento escolar de hecho* que realmente se moviliza en el aula, y el *conocimiento escolar deseable*, es decir, aquellos contenidos que, de manera justificada y con arreglo a ciertos criterios, se considera apropiado que adquieran los alumnos, en definitiva la meta educativa.

"didáctica" o simplificación - del conocimiento científico al ámbito escolar. A partir de ello, inspirándome en las ideas expuestas anteriormente y dando por supuesta -como afirma Bernstein- la existencia de un campo propio en el que se produce el conocimiento científico, he considerado la existencia de diversos "campos de producción del conocimiento escolar".

Efectivamente, parto de la idea de que el conocimiento histórico escolar es una construcción o sea que no es algo dado en alguna instancia y que desde allí llega a los estudiantes, a su pensamiento, sino que se va perfilando en sucesivos ámbitos y contextos en los que intervienen diversos agentes e intereses y en los que se producen circunstancias de distinto tipo. Simplificando, diríase que el conocimiento recorre una trayectoria que va desde el campo de la producción historiográfica hasta el de la clase en la que se produce su transmisión y adquisición por los estudiantes, terminando por ser allí algo muy distinto a lo que elaboran los historiadores.

En este sentido, mi investigación se inspira en algunas ideas de Bernstein sobre el proceso de recontextualización del conocimiento académico en el contexto escolar, pero recoge sobre todo las tesis antes enunciadas que sostienen que ese proceso no termina en las puertas de las aulas sino que en ellas se ve sometido a nueva y -diríamos que definitiva y determinante- recontextualización; según esto, hablaríamos -como acabo de señalar- de varios campos de producción del conocimiento escolar³², campos conectados entre sí y en los que la tradición sobre la disciplina -el *código disciplinar*- acumulada a lo largo de los años, ejerce una influencia considerable puesto que es el punto del que habitualmente se parte³³. Así, distinguiríamos el *campo del currículum oficial* (en el que se produce un texto, la *Historia regulada*, según la terminología acuñada por Cuesta), el *campo de la producción de libros de texto* y el *campo de la práctica escolar*, en el que, siguiendo esa terminología, se produce la *Historia enseñada*, es decir el conocimiento histórico que realmente se pone a disposición de los estudiantes en el medio escolar³⁴.

Siguiendo a Bernstein, diremos que en cada uno de estos campos de recontextualización intervienen diversos agentes -el Estado, los expertos, las

³² Utilizo esta expresión sirviéndome, como se ha dicho, de la terminología acuñada por Bernstein, aunque, como podrá observarse, no se aplica exactamente de la misma forma que lo hace este autor.

³³ Podríamos decir, siguiendo a Cuesta, que el código disciplinar es un "dato previo" que se reelabora en cada uno de estos campos.

editoriales, los profesores, los alumnos...- que actúan de acuerdo con intereses específicos y movidos por razones de diverso tipo, como las de orden práctico y social. Así mismo, la producción del conocimiento en estos campos se ve condicionada por el hecho de que el campo dispone de unas circunstancias específicas y dinámicas propias que de alguna forma influyen en la actuación de los agentes.

En mi opinión, en cada uno de estos campos la reconstrucción del conocimiento se realiza con arreglo a una lógica propia que tiene que ver con los intereses, interacciones y conflictos que se producen entre los agentes presentes en cada uno de ellos, así como con las condiciones específicas del contexto en el que, en cada caso, se produce el conocimiento. No obstante, el proceso de reconstrucción de conocimiento histórico escolar que se realiza en cada uno de estos campos no se entiende sin la influencia de fuerzas que se superponen a las propias de cada uno de ellos y que tienen que ver con las funciones sociales de la institución escolar. Me refiero especialmente a la que tiene su origen en el hecho de que la escuela sirva para la reproducción social y cultural, lo cual confiere al conocimiento histórico escolar -como hemos visto anteriormente- unas peculiares características; otra de estas fuerzas tiene que ver con el hecho de que la escuela se haya convertido en un medio que sirve a la promoción social de determinados estratos sociales mediante la distribución de títulos académicos, lo que tendrá su expresión en el carácter mercantil del conocimiento escolar.

Considerando la idea de que la producción de conocimiento escolar en cada uno de estos campos no se hace de manera independiente sino interrelacionada, en este trabajo he abordado de manera sumaria (y a modo de marco contextual) el campo del currículum oficial analizando el proceso y el resultado de la reformulación del currículum oficial realizada con ocasión de la Reforma de las Enseñanzas Medias y de la aplicación de la LOGSE en la

³⁴. Recordemos que Bernstein, al tratar del campo recontextualizador (que, para este autor, sería -según se ha dicho- en el que se produce el conocimiento escolar), distingue entre el campo recontextualizador oficial y el pedagógico. En este trabajo, sin embargo, se ha denominado *campo de producción del conocimiento* escolar al que Bernstein denomina recontextualizador, y en él he distinguido el campo del currículum oficial, el de la producción de libros de texto y el de la práctica escolar. Por otra parte, como hemos visto anteriormente, Raimundo Cuesta al tratar de lo que denomina *Historia regulada*, se refiere tanto al currículum oficial como al contenido de los libros de texto, siguiendo en esto una conceptualización semejante a la que utiliza Goodson cuando trata del currículum "preactivo" o escrito. Sin embargo aquí he preferido diferenciar entre currículum oficial y libros de texto, ya que la producción del texto tiene una lógica propia si bien no independiente de los otros campos.

enseñanza secundaria en España (Ver capítulo II). En lo que respecta al campo de la producción de libros de texto, habría que decir que razones de espacio y tiempo me han impedido adentrarme en su estudio³⁵, si bien no he dejado de considerar la incidencia que los libros de texto tienen en la práctica escolar. Con todo, no está de más dejar constancia aquí de mi acuerdo con las tesis de Apple (1989, 1991, 1999) de que el currículum real está en gran medida determinado por este artefacto, entre otras razones porque como afirma este autor, "*se calcula que el 75% del tiempo que pasan los alumnos de estudios primarios y secundarios en clase y el 90% del que pasan haciendo sus deberes en casa, lo pasan con materiales en forma de texto*" (Apple, 1999, pág. 596)³⁶.

Precisamente mi investigación se ha centrado en el *campo de la práctica escolar*, teniendo en cuenta -como se acaba de decir- la incidencia de los demás campos y, por supuesto, de las fuerzas que se superponen en cada uno de ellos. En este sentido he considerado que los elementos fundamentales que intervienen en la construcción del conocimiento en el aula son los profesores y los alumnos - en cuanto principales agentes presentes en el campo- y las prácticas pedagógicas -mediatizadas por las circunstancias cronoespaciales y de otro tipo que son específicas del campo- en cuanto expresión de las interacciones entre ellos y el conocimiento. Diríamos que es la relación -contextualizada en el marco escolar- entre profesores, alumnos y prácticas pedagógicas la que reelabora el conocimiento que "entra" en el aula y que ello ocurre bajo la influencia de las funciones sociales de la institución escolar.

1.3.2. Los profesores y el conocimiento histórico escolar

El componente que podríamos denominar -siguiendo una terminología habitual en este tipo de trabajos- "empírico" de mi investigación tiene como principal objeto precisamente el análisis de la producción del conocimiento escolar en el campo de la práctica; en ese sentido, en este y en los siguientes apartados de este capítulo me ocuparé de dar cuenta de algunas aportaciones de

³⁵ El interés de este asunto bien merecería otro trabajo de investigación. Hay que decir al respecto que realmente se trata de un campo escasamente explorado si se exceptúan los estudios -anteriormente citados- que tratan del contenido de los libros de texto y no tanto de su "producción".

³⁶

Véase también sobre este asunto, Gimeno, 1991.

distintos autores que la han inspirado. Recordemos a este respecto que no es mi intención presentar un "estado de la cuestión" sino ofrecer al lector o lectora un conjunto de ideas que han servido para enmarcar y fundamentar mi estudio sobre el proceso de producción del conocimiento escolar.

Centrándonos ahora en la cuestión del significado que para los profesores -en cuanto agentes del campo de la práctica escolar- tiene el conocimiento en general y particularmente el conocimiento escolar³⁷, es pertinente traer a colación los planteamientos de Barnes (1994) sobre el tema. Para este autor el conocimiento de los profesores 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 alumnos³⁸.

En este mismo sentido ya hemos visto anteriormente cómo Goodson observaba una clara relación entre el estatus del conocimiento y el de los profesores que lo imparten, de manera que, por este motivo, han ejercido y ejercen influencias para conseguir que el conocimiento en el que son expertos se incluyera en el currículum escolar como conocimiento valioso³⁹. Podríamos decir, como afirma Barnes, que "*Para muchos enseñantes de secundaria, su autoestima y sus esperanzas de promoción (...) llegan a estar vinculados por completo a su materia*" (Ibíd., pág.146), pues, una vez consolidada la materia en el medio social y en el currículum escolar con rango de alto estatus, ocurre que la consideración social de los profesores tiene mucho que ver -aunque no exclusivamente- con las variaciones que puedan producirse en el estatus de la disciplina.

Aun a riesgo de resultar reiterativo, no está de más recordar también ahora que los trabajos sobre Historia del currículum a los que me he referido anteriormente, indicaban que, frente al conocimiento práctico, será el conocimiento académico y abstracto el que goce de mayor prestigio social⁴⁰, de manera que, según esto, los profesores tenderían a destacar estos aspectos del conocimiento en el que son expertos. A la luz de estas consideraciones cobra

³⁷ Sobre el papel de los profesores en la determinación del currículum en el aula, puede verse, por ejemplo, Thornton, 1992; Merchán, 1998b; Martínez Bonafé, 1991; Gimeno, 1983, 1985, 1988, 1989, 1992, 1993; Pérez Gómez, 1992b, 1993; Biddle, *et al.*, 2000.

³⁸ Esta última idea la toma de Warwick (vid, ob. cit., pág. 147).

³⁹ Que para el caso de Gran Bretaña -dice Goodson- significaba su consideración como materia de examen para la obtención del certificado que daba acceso a los estudios universitarios.

mayor sentido, por cierto, la idea que recogía de Cuesta, cuando se refería a la formación del cuerpo de Catedráticos de Historia como un colectivo que se consideraba a sí mismo experto en Historia, muy alejado del conocimiento pedagógico al que se consideraba como un conocimiento práctico de inferior categoría, asociado al estatus de maestro⁴¹.

Warwick (citado por Barnes, ob. cit., págs. 146-147) considera que el hecho de que la promoción o el prestigio social de los profesores esté ligado a un tipo de conocimiento, tiene implicaciones en la práctica escolar y, más concretamente, en la actuación de los profesores. De entrada supone que tenderán a rechazar propuestas de contenidos menos académicos, y que, por lo tanto, no gocen de un estatuto superior entre los saberes sancionados por los expertos; de aquí que, según interpreta Barnes, "*el deseo de promoción [social, añadiría] contribuye a que las materias escolares estén claramente separadas del conocimiento cotidiano*" (Ibíd., pág. 146), de manera que esta actitud de los profesores puede ser motivo de conflicto en el aula ya que los alumnos, por su parte, tienden a rechazar el conocimiento de carácter académico frente al conocimiento cotidiano.

Además -sostiene Warwick-, puesto que una de las maneras de valorar la calidad del enseñante es en función de los niveles de conocimiento de sus alumnos, los profesores tenderán -a fin de ser evaluados positivamente a través del rendimiento de sus alumnos- a estructurar fuertemente el conocimiento, enfatizando aquellos aspectos que facilitan la realización de exámenes y un nivel satisfactorio de aprobados.

Independientemente de que este último argumento resulta más discutible (al menos analizado desde nuestro contexto), no cabe duda de que es una tesis muy sugerente la idea de que existe una relación entre el estatus del conocimiento en el que los profesores son expertos y su estatus profesional, y de que esta relación incide en la actuación de los profesores en la enseñanza. Junto a esto se ha dicho anteriormente que para Barnes el significado del conocimiento

⁴⁰ A este respecto ya vimos que para Goodson las Universidades juegan un papel fundamental en la determinación del conocimiento prestigioso, de manera que el discurso de los profesores universitarios, junto con el de otros expertos, sería la principal fuente de legitimidad y valoración social del conocimiento.

⁴¹ Esta consideración sobre los profesores como expertos en Historia y no en su enseñanza -es decir, en un conocimiento de mayor rango en la valoración social- me parece plenamente de actualidad. En el siguiente capítulo volveremos sobre este asunto al tratar de sus implicaciones en el rechazo al discurso de la Reforma.

de los profesores tiene también mucho que ver con el control de los alumnos en el aula.

Aunque sobre dicho punto trataremos más adelante desde otra perspectiva, señalemos ahora cómo efectivamente algunos autores consideran que el conocimiento es una fuente de autoridad para el profesor en la clase y, por lo tanto, un medio de control de los alumnos. A este respecto Nieves Blanco (1992) -siguiendo las tesis de Bernstein sobre el principio de jerarquía que regula la transmisión del conocimiento- afirma que *"la relación pedagógica es básicamente desigual porque está fundamentada en principios jerárquicos y de autoridad. Poseer el conocimiento confiere al profesor parte de esa autoridad y para mantenerse se requiere la ignorancia de los estudiantes"* (pág.425).

Desde este punto de vista puede decirse que el poder del profesor en el aula está íntimamente relacionado con el tipo de conocimiento que en ella se moviliza, de manera que mientras mayor es la distancia entre lo que sabe el alumno y lo que sabe el docente más posibilidades existen para que el profesor haga ejercicio de su autoridad, ya que en ese caso la posición del alumno queda subordinada a las iniciativas del profesor, que será quien determine lo que es correcto o incorrecto y lo que ha de hacerse en orden a la adquisición del conocimiento. Bernstein (1971 y 1989) se refiere a este hecho afirmando que el conocimiento con un "marco" fuerte -es decir, altamente contextualizado en el ámbito académico y separado del contexto cotidiano- reduce el poder del alumno sobre el qué, el cuando y el cómo recibe el conocimiento y aumenta el poder del profesor en la relación pedagógica.

Por lo tanto, en su relación con el conocimiento, los profesores pueden encontrarse con el hecho de que si ponen en juego en la clase un conocimiento en el que los alumnos son competentes -enmarcamiento débil-, tendrán menos control sobre sus alumnos y sobre lo que debe considerarse como "verdadero", con la consecuencia de que su posición en el aula será relativamente incierta (Barnes, 1994). Por el contrario, si movilizan un conocimiento en el que los alumnos son incompetentes -enmarcamiento fuerte-, su autoridad y el grado de control sobre los estudiantes, así como su seguridad en el aula, serán mayores (Popkewitz, 1985). Es esta idea la que hace pensar a Warwick que cuanto más problemas de orden tienen los profesores en sus clases, para reforzar su autoridad, con más probabilidad acudirán a un conocimiento más académico,

aunque, al mismo tiempo, y precisamente por ello, más posibilidades habrá de que se reproduzcan los conflictos debido al rechazo de los alumnos al conocimiento académico.

En definitiva, en lo que hace a la relación de los profesores con el conocimiento, diremos, siguiendo a los autores anteriormente citados, que esta relación está mediatizada por el hecho de que su estatus social está vinculado al estatus de la materia que imparte y que, al mismo tiempo, es una de las fuentes de su autoridad en la clase. De esta manera, en la perspectiva que he utilizado en la investigación, la práctica de los profesores en el aula y su actuación en cuanto agentes que intervienen en la producción del conocimiento escolar en el campo de la práctica, creo que puede interpretarse en un marco más potente que el que nos ofrece el paradigma del pensamiento del profesor⁴².

Centrando ahora nuestra atención más concretamente en los profesores y profesoras de Historia, es oportuno dar cuenta -sin ánimo de exhaustividad- de algunos estudios realizados sobre el tema que hemos utilizado a la hora de fijar el marco de nuestra investigación. A este respecto tendríamos que hacer notar que, generalmente, las investigaciones sobre los profesores de Historia apenas profundizan en el papel de las interacciones que se desarrollan en el aula y en el contexto escolar o en su condición de sujeto social para explicar la práctica docente, ya que más bien suelen basarse en el supuesto de que su actuación obedece a las intenciones "declaradas" sobre la enseñanza de la asignatura.

Los principales resultados de la encuesta "Youth and History" (en adelante YH), publicados por iniciativa de la Körber Foundation y de Euroclío (Leew-Roord, 1998)⁴³ -European Standing Conference of History Teachers Associations- nos ofrece algunos datos interesantes sobre los profesores de Historia⁴⁴.

Efectivamente, analizando las respuestas a las preguntas XIV, XV y XVI del cuestionario de los profesores (Leew- Roord, 1998, anexo TQ, pág.3), Bodo von Borries y Oliver Baeck (1998), afirman que puede identificarse fácilmente entre los profesores de Historia un bajo nivel de convicciones religiosas en la secularizada y mayoritariamente protestante Escandinavia y Europa occidental,

⁴² En este sentido comparto algunas críticas realizadas sobre el paradigma de investigación centrado en el pensamiento del profesor (Pérez Gómez, 1985; Contreras, 1985).

⁴³ Esta publicación recoge también las conclusiones de la Conferencia de Asociaciones de Profesores de Historia de 36 países, celebrada en Pécs (Hungría), entre el 17 y el 21 de Septiembre de 1997.

⁴⁴

mientras que un alto nivel de compromiso religioso se da en comunidades islámicas como Turquía y Palestina y en países católicos como Lituania, Polonia, Italia, y ortodoxos como Grecia; una distribución que refleja -según los autores citados- el mapa europeo de las mentalidades. En lo que respecta a los profesores españoles, el resultado de la encuesta revela que para la mayoría la religión significa poco o muy poco, encontrándose en el grupo de países más secularizados (vid. gráfico nº 42 en pág. 151).

En lo que respecta al grado de politización o interés de los profesores de Historia por la política, la encuesta nos dibuja a un profesorado políticamente mucho más inquieto que sus estudiantes, concretamente afirman Borries y Baeck que "*The level of political interest among teachers is very high in Western European countries in contrast to their students and quite low in some Eastern Central European states like Poland and Hungary*" (Ibíd., pág.150), diferencias que se invierten en el caso del Próximo Oriente, donde los estudiantes muestran mayor interés por la política que sus profesores. En el caso de España, la encuesta revela que los profesores de Historia se muestran muy interesados por la política (vid. gráfico, nº 42, pág. 151), un dato que contrasta llamativamente con el hecho de que, sin embargo, los alumnos españoles se manifiestan muy poco interesados por este asunto, encontrándose en el grupo de países cuyos alumnos declaran menos interés por la política (vid. gráfico nº 2, pág.27).

Finalmente los autores analizan las convicciones políticas de los profesores de Historia. En este sentido la pregunta XVI del cuestionario ofrecía cinco opciones: *progresista, progresista moderado, ni progresista ni conservador, conservador moderado, y conservador*. Según el resultado de las respuestas (vid. gráfico 43, pág. 152) puede afirmarse que la mayoría de los profesores "*claim to be moderately progressive*" (Ibíd., pág. 150), de manera que las posiciones políticas conservadoras son minoritarias en la conciencia profesional. En lo que respecta a los profesores españoles, la encuesta revela el

Si bien la mayor parte de la información recogida mediante esta encuesta se refiere a los alumnos y a las prácticas pedagógicas en la clase de Historia. Se trata en realidad de dos cuestionarios, uno para alumnos y otros para profesores, aunque la muestra utilizada en el caso de los primeros es muy superior a la utilizada con los profesores. De hecho el cuestionario fue respondido por 31000 adolescentes, de entre 14 y 15 años, de 27 países de Europa, así como de Israel, Palestina y Turquía, mientras que el número de profesores participantes no fue superior a 30 en cada uno de los países, exceptuando el caso de Coracia y Holanda que, por diversas razones, no facilitaron las respuestas. El cuestionario respondido por los profesores consta de un total de 24 preguntas de carácter cerrado, cada una de ellas con varios ítems; son preguntas que abordan diversos aspectos de la práctica de la enseñanza de la Historia así como opiniones de los profesores sobre cuestiones de interés, recabando asimismo algunos datos que sirven para caracterizar a los profesores de la asignatura.

hecho significativo de que la mayoría se sitúa políticamente en el espacio abiertamente progresista. Podríamos decir, por tanto, que, según los datos ofrecidos por la YH, los profesores de Historia españoles se caracterizan por sus escasas convicciones religiosas, su abierto interés por la política y su identificación con posiciones progresistas⁴⁵, una caracterización que contrasta -como ya hemos dicho- con la escasa motivación política de los estudiantes españoles.

Borries y Baeck examinan en su estudio las posibles implicaciones que la posición política de los profesores pueda tener en su práctica docente, para ello establecen algunas correlaciones entre este dato y otros relativos al uso de la explicación en clase, de las fuentes históricas, a su interés por la comprensión del presente como objetivo de la enseñanza de la Historia, por la conservación de las tradiciones históricas, etc. La conclusión a la que llegan es que no puede decirse que las convicciones políticas constituyan una variable significativa en las concepciones y en la práctica de los profesores de Historia, afirmando que *"The emphasis on these topics at school would not seem to differ between conservative and progressive teachers"* (Ibíd., pág. 153).

Este interés por indagar acerca de la incidencia que tienen las convicciones ideológicas de los profesores en la práctica escolar y en el aprendizaje de los alumnos, es el que preside algunas investigaciones realizadas por Evans cuyos resultados expone en sendos artículos publicados en la revista *Theory and Research in Social Education* (Evans, 1989, 1991). En ellos nos informa de que el objetivo de la investigación era, efectivamente, el de explorar el impacto que tiene sobre la manera de enseñar de los profesores y sobre las creencias de los alumnos su adscripción historiográfica y sus convicciones ideológicas y políticas.

Al tratar de las concepciones de los profesores sobre la Historia analizando sus declaraciones, Evans identifica, en una muestra de 71 profesores, varios grupos. El que denomina *"narrador de historias"* representa el 11,3% y lo define por su idea de que el objetivo central del estudio de la Historia es el de ampliar los conocimientos culturales sobre el pasado y por el hecho de que organiza la clase basándose en la exposición. Además, afirma que este tipo de profesores se identifican políticamente como *"conservadores moderados"*.

⁴⁵ Ciertamente el término progresista no es, a estas alturas, suficientemente preciso, si bien tiendo a pensar que este término puede englobar a las posiciones socialdemócratas y de izquierdas.

Un segundo grupo, al que denomina "*historiador científico*", representa el 18,3% de la muestra; a este grupo lo define por su idea de que lo fundamental en la enseñanza de la Historia es la comprensión de los procesos históricos -el carácter explicativo de la Historia- con vistas a la comprensión de acontecimientos actuales: "*Este grupo de historiadores considera la Historia como una forma de investigación científica y suele apropiarse de los métodos de las ciencias naturales*" (Evans, 1991, pág. 69). Respecto al estilo de enseñanza, Evans afirma que este grupo de profesores se caracteriza por una metodología basada en la participación de los alumnos. Políticamente se identifican con una tendencia hacia el "*centro izquierda o el centro*" (pág.70).

El "*relativista/reformador*" constituye el grupo más amplio de la muestra (el 45,1%). "*Este grupo destaca la relación entre el pasado y los problemas presentes y sugieren que la Historia es la base fundamental para comprender las cuestiones actuales*" (Ibíd., pág.71). Políticamente la mayoría de estos profesores se definen como de "centro izquierda" y en lo que respecta al estilo de enseñanza es muy similar al del *historiador científico*, con la diferencia de que mientras para éstos la fuente de los problemas que plantean a los alumnos es la propia disciplina, para el *relativista/reformador* los problemas se formulan a partir de temas actuales.

Finalmente denomina "*eclécticos*" a un grupo de profesores que representa el 22,5% de la muestra. Se caracteriza este grupo por carecer de una idea dominante en cuanto a los objetivos de la enseñanza de la Historia, así como por utilizar un estilo de enseñanza muy práctico para conseguir el interés de los alumnos. Respecto a sus convicciones políticas, todos se describían como "moderados o centristas".

Es interesante hacer notar que a partir de esta caracterización de los profesores de Historia, que Evans presentó en su primer estudio sobre el tema (Evans, 1989) y que se basó en entrevistas a los docentes, acometió una segunda fase basada ahora en observaciones de clase y entrevistas a los alumnos (Evans, 1990). La primera conclusión que extrae de este segundo estudio revela que lo que los profesores dicen estar haciendo y lo que un observador o los alumnos pueden ver son cosas a menudo muy diferente, tal y como afirma también Thornton (1991). De aquí que para Evans no parece que

exista una correspondencia clara entre la adscripción historiográfica y las convicciones ideológicas y políticas de los profesores y la práctica pedagógica, seguramente -afirma- porque hay otros factores como, por ejemplo, la escasa motivación del alumnado, el persistente problema del control sobre el grupo-clase o las dificultades contextuales para desarrollar un tipo ideal de enseñanza.

Por lo demás, concluye que para la mayoría de los estudiantes no existen cambios de sus opiniones sobre la sociedad en relación con el aprendizaje de la Historia, lo cual se explica por la habitual orientación de los contenidos que realmente se imparten en el aula. Por lo tanto, afirma Evans, no existe -al menos de una manera explícita- una relación entre la enseñanza de la Historia y la ideología política.

Las conclusiones de Evans sobre la realidad de la enseñanza de la Historia y el papel que juegan los profesores no son precisamente optimistas. Afirma que para la mayoría de sus alumnos la Historia puede funcionar como un medio de opresión blando, difuso; el aburrimiento y la rutina provoca en muchas clases un sentimiento de bienestar -continúa Evans-, un sentimiento adormecido de que la vida es aceptable tal y como es, y que la Historia tiene poco que ver con nuestras vidas y con las decisiones que tomamos, siendo en realidad una forma blanda de trasmisión cultural que potencia muy poco los enfoques reflexivos y críticos, con el agravante de que ni siquiera los profesores parecen saber qué están tratando de hacer.

La investigación de Carmen Guimerá (1991, 1993) se sitúa abiertamente en la línea de los estudios sobre el pensamiento del profesor⁴⁶, más concretamente de los profesores de Historia. Mediante el análisis de las respuestas de una muestra de 141 profesores de Historia, Guimerá se ocupa de sus ideas sobre diversos aspectos de la Historia y de su enseñanza, con el fin, en última instancia, de explicar de esta forma su práctica docente.

Así, a la hora de caracterizar a los profesores de la asignatura, la autora nos da cuenta de su media de edad -39,4-, de que la gran mayoría son licenciados en Historia que carecen de una formación psicopedagógica significativa o que, en fin, la mayoría -especialmente en Cataluña, afirma- se

⁴⁶ Como ya se ha dicho más arriba mantengo mis reservas sobre la potencialidad de esta perspectiva a la hora de analizar el papel de los profesores en el campo de la práctica escolar, lo cual no implica que no hayamos tenido en cuenta algunas de las informaciones que proporcionan este tipo de estudios.

adscribe al marxismo en cuanto tendencia historiográfica. Guimerá deduce de aquí -relacionando este dato con otros obtenidos también mediante encuestas y entrevistas- que los profesores que se declaran marxistas tienen un pensamiento característico sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia, lo que le lleva a confirmar la hipótesis de que *"la visión de la Historia que tiene cada uno de los profesores, forma parte de todo un sistema de pensamiento que impregna, en gran medida, esta visión"* (Guimerá, 1993, pág.126). De esta manera la tesis de Guimerá nos sugiere una idea que ya hemos visto discutida en los trabajos de Evans y Borries, a saber, la de que la adscripción historiográfica declarada por los profesores constituya la clave que nos permita entender su práctica docente en el aula⁴⁷.

En una línea próxima también a la perspectiva del pensamiento del profesor aunque con un enfoque distinto al anterior, habría que situar el trabajo de Nicole Lautier (1997) que se ocupa de las ideas de los alumnos y los profesores sobre la Historia y sobre su enseñanza en el contexto escolar. En lo que respecta a los profesores de Historia, Lautier identifica también varios tipos o modelos, sólo que desde su punto de vista el criterio determinante en las distintas maneras de proceder en la clase no es su adscripción historiográfica o política. Citando a Ferry, considera la autora gala que los elementos que definen la práctica profesional se refieren a las ideas de los profesores sobre la Historia -"à la fois l'histoire savant et l'histoire à enseigner" (Ibíd., pág.197)-, sobre su función educativa y sobre las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, Lautier, realiza un análisis factorial de correspondencias relacionando las respuestas de los profesores a determinadas preguntas de un cuestionario, buscando de esta forma acceder al conocimiento que los profesores ponen en juego para resolver las situaciones de clase. Un conocimiento que tiene su origen en la formación inicial, en las lecturas y cursos, "mais aussi par une accumulation de connaissances que la activité professionnelle suscite" (Ibíd., pág.196).

A partir de aquí identifica un primer grupo caracterizado por su concepción de la Historia como disciplina que tiene una importante función educativa basada

47

Si recordamos aquí la tesis de Pilar Maestro sobre la construcción de la Historia como disciplina escolar, podríamos ver cierta concomitancia con las ideas que sostiene Guimerá, pues en ambos casos -aunque en contextos distintos- se apunta hacia la concepción historiográfica -más concretamente la teoría de la Historia en el caso de Maestro- como asunto clave en la mejora de la enseñanza de la disciplina.

en su ejemplaridad, respetuoso con el orden cronológico y que basa la enseñanza en la explicación magistral. Un segundo grupo para el que la disciplina no es el centro de la organización de la enseñanza sino el desarrollo de capacidades cognitivas y de comportamiento, que recurre a una pedagogía diversificada y que no se siente constreñido por el respeto a la cronología. En el caso del tercer grupo es precisamente el respeto a la cronología el elemento clave para estos profesores de Historia; lo fundamental es la transmisión del saber histórico recurriendo para ello a la narración en consonancia con la naturaleza del contenido que consideran relevante. La originalidad del cuarto modelo -afirma Lautier- reside en el reconocimiento de la especificidad de la Historia en cuanto disciplina científica y la Historia como disciplina escolar, autonomía que trasladan también al ámbito de la formación ciudadana y de la práctica pedagógica. En fin, en un quinto modelo -que considera minoritario- el grupo de profesores se identifica por su idea de una transmisión magistral del saber al tiempo que sostiene la tesis de una Historia-progreso.

En definitiva, desde el punto de vista de Lautier, existe una relación entre la práctica docente y las concepciones de los profesores sobre la Historia y su enseñanza, interpretando además las interacciones de clase entre alumnos y profesores como relaciones básicamente cognitivas (Ibíd., pág. 217).

Al adentrarnos en la caracterización de los profesores de Historia de la mano de estudios que se centran en el análisis de las ideas declaradas a través de entrevistas o cuestionarios, parece obligado dar cuenta también de lo que podríamos denominar el discurso de los profesores sobre la propia asignatura, un asunto del que se ocupan a su vez los trabajos anteriormente citados y sobre el que investigaciones como la de Ávila (1998) y Blanco (1996), han puesto de manifiesto que en no pocos casos se trata de un discurso que no es coherente con la práctica profesional.

Recordemos antes que para Goodson los discursos sobre las disciplinas escolares juegan un papel fundamental en la consolidación y mantenimiento del conocimiento en el currículum escolar, así como en el estatus de los profesores, puesto que se trata con ellos de justificar el carácter de conocimiento valioso que supuestamente tiene la materia. Recordemos también que para este autor la renovación del discurso constituye un elemento importante en el mantenimiento del estatus de la disciplina, ya que se hace necesario dar respuesta en cada

momento a las tesis que puedan implicar su deslegitimación como conocimiento relevante.

En este sentido hemos visto, con Cuesta, que el discurso sobre la Historia se ha ido construyendo históricamente en relación con las transformaciones en los usos educativos y sociales de la materia, llegando a formar parte del *código disciplinar*. Quizás sea a través de las declaraciones de los profesores y otros expertos sobre el valor formativo de la Historia, sobre los objetivos de su enseñanza, etc. como mejor podemos caracterizar los aspectos más significativos de este discurso, advirtiendo en todo caso que no habría que dar por supuesto que exista coherencia entre el discurso y la práctica docente.

Volviendo al estudio de la YH editado por Leeuw-Roord (1998), en el que se recoge la opinión de profesores de Historia de casi todos los países europeos sobre diversos aspectos de la enseñanza de la asignatura, la pregunta número cuatro del cuestionario trata precisamente de los objetivos que los profesores consideran más importantes y en los que centran su atención en la clase. Los resultados se ofrecen en el cuadro 15 de la citada publicación (pág. 108), observándose que para los profesores el principal objetivo de la enseñanza de la Historia es, en primer lugar, la comprensión del presente, después la interiorización de los valores democráticos, el entretenimiento y fascinación de los alumnos con la asignatura y, en cuarto lugar, el conocimiento de los principales hechos del pasado.

Borries (1998) analiza estos datos comparándolos con las respuestas de los alumnos a una pregunta similar, observando que tienen una percepción muy distinta de la de los profesores sobre los objetivos de la enseñanza de la Historia. Para ellos la clase de Historia se centra ante todo en el conocimiento de los principales hechos del pasado y sólo en quinto lugar en la comprensión del presente. Son datos que, como mínimo, reflejan las contradicciones entre el discurso y la práctica profesional.

Por su parte Ramón Galindo (1996, 1997) ha trabajado también este tema mediante el estudio de las opiniones de un reducido grupo de profesores obtenidas a través de entrevistas y observaciones de clase. A este respecto afirma que "*Sin lugar a dudas, el conocimiento del presente es la finalidad de la enseñanza de la Historia a la que el profesorado otorga mayor importancia*"

(Galindo, 1997, pág.177); junto a esta finalidad principal Galindo apunta otras también destacadas por los profesores: el desarrollo de una actitud crítica en los alumnos, el desarrollo de la tolerancia, de la capacidad de "razonar históricamente", etc.

En fin, Lautier (1997) también se ha ocupado de recoger las declaraciones de los profesores acerca de la asignatura, de su interés y valor formativo, así como de algunos aspectos relativos a su enseñanza-aprendizaje. Refiriéndose a las concepciones de los profesores sobre la Historia, Lautier destaca el dato de que, para la mayoría, la reacción más habitual a la hora de valorar el conocimiento histórico es la de subrayar el interés de la Historia para "comprender el presente" (cfr. pág. 133). Esta idea se mantiene de manera preferente cuando los profesores se refieren a la Historia escolar, pero ahora -afirma Lautier- en sus declaraciones sobre el valor formativo de la asignatura le añaden otras cualidades como el desarrollo de la capacidad de reflexión y razonamiento, la adquisición de un método de trabajo, la formación ciudadana, la potenciación de valores y actitudes, etc. Diríamos que, para los profesores, la Historia escolar es capaz de abordar una amplia gama de objetivos en la formación de los estudiantes, lo cual justificaría sobradamente su presencia en el currículum escolar.

Según Lautier en el discurso profesional sobre el valor formativo de la Historia pueden apreciarse dos ideas que son especialmente significativas para los profesores: el carácter explicativo de la Historia y la función cívica que cumple. Profundizando en el análisis de la primera de estas ideas claves -el carácter explicativo-, subraya Lautier el rechazo de los profesores a la Historia narrativa, llamando la atención sobre el hecho mismo de que en sus declaraciones los profesores insistan en este punto 60 años después de la creación de *Annales*. Para la autora francesa, esta permanente reiteración en el rechazo a la *Historia tradicional*, no es sino expresión del interés de los profesores en subrayar el carácter científico de la asignatura y reforzar de esta forma su legitimidad: "*En voulant lui assurer cette légitimité, le courant dit positiviste a entretenu le mythe du document et du fait brut; paradoxalement il a légué, à côté d'une solide armature méthodologique, une réputation événementielle perçue comme la figure inversée de la rigueur scientifique. Contre cet événementiel énumérateur, les enseignants d'aujourd'hui recherchent encore la légitimité du côté d'une histoire explicative*" (Ibíd., págs. 136-37).

Al subrayar el carácter científico de la Historia -rechazando la Historia narrativa y apoyándose en su carácter explicativo-, los profesores quieren distanciarse de la "*petite histoire*", de la Historia vulgarizada en los medios de comunicación de masas, que recurre solamente a la narración y que no es un saber científico. Habría entonces una Historia con la que se relacionan los alumnos fuera de la escuela y otra que es la que se imparte en la institución y tiene la amplia gama de potencialidades formativas ya enumeradas; mientras la primera se basa en la narración y enumeración de hechos y tiene su reflejo en la Historia tradicional, la segunda rechaza "*raconter l'histoire*" y se centra en la explicación del pasado.

Para los profesores -continúa Lautier- el carácter explicativo de la Historia se asienta sobre la convención del *continuum* histórico, es decir, sobre la idea de que el desarrollo de la Historia puede verse como un encadenamiento perfecto en el que los acontecimientos se suceden según un orden que se explica por la proximidad entre ellos; se trata de una idea que permite, ciertamente, disponer de una racionalidad sobre el pasado, que se mantiene en el discurso y la práctica profesional a pesar de que entre el final de un curso escolar y el comienzo del siguiente los alumnos salten alegremente dos o tres siglos, puesto que el sentido no se pierde ya que "*la finalit  temporelle, l'évolution m me suffisaient   structurer,   donner sens   ce recit <<plus o moins>> continu*" (Ibíd., pág. 139).

La Historia explicativa -la Historia científica, pues- aparece en el discurso de los profesores íntimamente ligada al dogma del *continuum* y a la relación entre cronología, evolución y causalidad como supuestos que garantizan una racionalización del pasado. La tendencia sería entonces la de abarcar la globalidad de la evolución histórica, tejiendo con lazos inteligibles el conjunto de los acontecimientos.

El segundo componente que -según Lautier- estructura el discurso de los profesores sobre la asignatura trata de sus finalidades sociales: dar los medios para comprender el presente y contribuir a la formación ciudadana. Esta función cívica de la Historia escolar, ya formulada por Lavissee y Seignobos, estaba ligada al desarrollo del Estado-nación y constituy o uno de sus referentes ideológicos al vincular su fortalecimiento con el progreso técnico e

intelectual de la humanidad. Señala Lautier que durante cierto tiempo -después de la Segunda Guerra Mundial- estas finalidades se diluyeron para volver a aparecer más recientemente con un discurso renovado⁴⁸.

Ahora, observa Lautier, el discurso de los profesores sobre el valor cívico de la Historia descarta la idea de un progreso ilimitado, aunque no la abandona totalmente sino que la matiza sugiriendo la idea de progreso discontinuo en dominios específicos y en ciertas condiciones. Por otra parte se rechaza la idea de que la Historia del Estado-nación pueda ofrecerse como modelo de valores universales -como maestra de la vida- sustituyéndola por otras perspectivas que permiten a los profesores continuar afirmando la utilidad de la asignatura en la formación cívica.

Así, la Historia escolar favorece el desarrollo del espíritu crítico sobre el presente, puesto que el pasado se percibe como un laboratorio de asuntos que se proyectan sobre el presente y el futuro; de esta manera se retoma también la idea de que la comprensión del presente se aborda mediante el conocimiento de las sucesivas etapas de su construcción. Según Lautier. "l'utilité d'un passé prétexte à l'entraînement des mécanismes intellectuels ou d'un passé informateur de la construction de notre réalité quotidienne est assumée avec sérénité." (Ibíd., pág. 151).

Por otra parte, la idea de que la Historia pueda proporcionar "lecciones", no está ausente de este discurso renovado sobre el valor cívico de la disciplina. Se trata ahora menos de proponer que de denunciar, puesto que los profesores no parecen dados al elogio o a la ejemplaridad pura y simple. De esta forma se destacan ciertos temas históricos como situaciones de barbarie a las que siempre se puede retornar si no se adopta un actitud vigilante, contrastando con otros episodios históricos y situaciones que son dignas de elogio. Así, por ejemplo, el estudio del Antiguo Régimen se presenta como el reverso de la Revolución francesa y la Declaración de Derechos del Hombre, de manera que aparece como lo contrario de un Estado de derecho, de "nuestro" Estado de derecho. Una perspectiva que se subraya, por ejemplo, en el estudio del fascismo como reverso de nuestra democracia, presentando ambos episodios

⁴⁸ Algo parecido podemos pensar que ha ocurrido en España dado el desprestigio que la Historia nacional acumuló durante los últimos años del franquismo. También aquí es posible reconocer un nuevo discurso sobre el valor cívico de la Historia escolar, basado ahora en la defensa del orden constitucional.

históricos como las únicas alternativas posibles ya que la democracia se estudia como oposición a las dictaduras (Ibíd., pág. 157).

Así, pues, la Historia escolar sigue proporcionando lecciones, pero ahora no tanto desde la perspectiva de lo que hay que hacer o imitar sino desde la perspectiva de lo que hay que evitar, haciendo una crítica a los contramodelos y no a los modelos. De esta forma el presente aparece como la alternativa positiva a hechos históricos condenables.

Por último afirma Lautier que el nuevo discurso sobre el carácter cívico de la Historia escolar, abandona la estrecha concepción nacionalista anterior y la sustituye por abstracciones universales, más lejanas y abstractas. A este respecto concreta su idea afirmando que "quand l'histoire d'une France conquérante, porteuse des valeurs universelles ne peut plus fonctionner, on élargit le message aux droits de l'homme et à la tolérance" (Ibíd., pág.153).

Resumiendo lo dicho en este apartado, cabe subrayar que del análisis de las aportaciones de los autores citados se desprende la idea de que la posición de los profesores y profesoras -en cuanto agentes del campo de la práctica escolar- respecto al conocimiento histórico y a la enseñanza de la asignatura, tiene mucho que ver con el estatus de la disciplina, pues viene a ser una de los referentes de su propia ubicación en el espacio social y de su autoridad en la clase. Y, según hemos, visto, no parece que en esta relación, las convicciones políticas e ideológicas supongan una variable significativa.

Al centrarnos en el discurso profesional sobre la Historia escolar, puede destacarse la idea de que se trata de un discurso renovado en el que se subraya su utilidad -comprender el presente-, su carácter explicativo -y científico-, y su valor civilizatoria, abandonándose la glorificación del estado-nación que en otro tiempo constituyó la clave de la justificación de la Historia como saber legítimo.

1.3.3. Los alumnos y el conocimiento histórico escolar

Buena parte de los estudios realizados en España -y en otros países- sobre los alumnos se han centrado en el análisis de sus ideas y concepciones sobre la asignatura (De Blas, 1993), siendo más escasos los que se enfocan desde la perspectiva que más nos interesa en la investigación, es decir, la de considerarlos como agentes que de una u otra forma intervienen y actúan en el campo de la práctica escolar.

En lo que respecta a las ideas de los estudiantes sobre la Historia, tendríamos que dar cuenta de los trabajos de I. González (1993, 1994 y 1994b) ubicados teóricamente en el mismo paradigma que el trabajo ya citado de Guimerá sobre los profesores. Al referirse a la visión que tienen los alumnos de la Historia enseñada, González destaca la idea de que en esa visión destaca el carácter memorístico que, en la práctica, tiene la enseñanza de la asignatura, afirmando que: *"se confirma que para los alumnos memorizar es una capacidad que interviene muchas veces en el resultado favorable de su nota por encima de su capacidad de razonar"* (González, 1994b, pág.52). Así mismo, para los alumnos el contenido de la Historia se refiere en la mayoría de los casos a hechos, causas y la actuación de grandes personajes, mientras que la vinculación de la enseñanza de la Historia con la transformación de la sociedad, no parece formar parte de la imagen de los alumnos.

A similar conclusión es a la que llega el estudio realizado por un grupo de profesores y profesoras de Valladolid sobre el pensamiento histórico de los alumnos (Grupo Valladolid, 1994). Efectivamente, según este estudio, para los adolescentes la Historia es esencialmente descriptiva -no explicativa- y memorística, de manera que si el objetivo que rige su práctica en el contexto escolar es el de aprobar la asignatura se trataría -como dice González- de memorizar los contenidos presentados por el profesor o el libro de texto.

Por otra parte, el trabajo de este grupo de profesores y profesoras nos revela otro dato que puede tener interés. Me refiero al hecho de que para la mayoría de los alumnos la Historia es algo inútil, que no tiene relación con sus

vidas y que, en todo caso, sólo tiene valor académico o cultural; en este sentido afirman que los alumnos *"no encuentran que el conocimiento de la Historia pueda tener ninguna incidencia en sus vidas a no ser el prestigio social que la <<cultura histórica>> pueda proporcionarles"* (Ibíd., pág. 120).

En la obra a la que ya me he referido al tratar de los profesores de Historia, Nicole Lautier (1997) se ocupa también de analizar las ideas de los alumnos sobre la asignatura. Respecto a su interés por la Historia los datos que ofrece parecen algo ambiguos ya que un 37,3% declara tener mucho interés, un 57,3% un poco y un 5% ninguno, de donde deduce Lautier -en una discutible interpretación- que *"l'histoire reçoit les faveurs de la grande majorité des élèves"* (Ibíd., pág. 39)⁴⁹.

Según la autora gala, para los alumnos la Historia se aborda como un conjunto de hechos que se han desarrollado a lo largo del tiempo. El estudio sobre las preferencias en los hechos históricos pone de manifiesto el desinterés de los estudiantes por los acontecimientos políticos, un rechazo que Lautier explica en virtud de la general hostilidad de la población por la política en general y por los partidos políticos en particular. Es interesante destacar el hecho de que los acontecimientos históricos que son más relevantes para los alumnos -la Revolución Francesa y la Primera y Segunda Guerra Mundial-, son aquellos sobre los que más insisten los programas escolares y los medios de comunicación.

Por otra parte, considera Lautier que para los alumnos el aprendizaje de la Historia es similar al modo de operar con la narración o el cuento; se trataría de leer y guardar lo más importante, tal y como afirma un alumno cuyo testimonio reproduce como representativo: *"C'est logique tout ce qui ce passe; c'est très simple c'est comme un conte: vous lisez un conte et vous connaissez les sujets les plus importants; et l'histoire c'est presque la même chose. Je lis, j'essaye de garder le sujet le plus important et c'est fait"* (Ibíd., pág. 49).

Analizando las opiniones de los alumnos sobre las funciones de la Historia, establece que se trata de un saber percibido como *"un élément de culture"* (pág. 51) y también como un conocimiento que sirve para la formación

49

Ciertamente cabe asimismo una interpretación muy distinta, pues también puede decirse que un 62,3% de alumnos manifiesta poco o ningún interés por la Historia.

ciudadana y la comprensión de "*ce qui passe aujourd'hui*", si bien en este punto hay un 14% de alumnos que manifiesta su desacuerdo con esta afirmación frente a un 49,8% que se muestra totalmente de acuerdo (el 35,3% se manifiesta bastante de acuerdo). Por otra parte, Lautier señala también la existencia de un 17,4% que considera a la Historia como una material inútil, así como de un 31,1% que sólo ven en la Historia una materia escolar⁵⁰.

En el estudio de caso que realizó Nieves Blanco (1992), llega a conclusiones idénticas a las anteriores cuando analiza las ideas de los alumnos sobre la Historia. "*La respuesta mayoritaria -afirma Blanco- es que la Historia no sirve para nada*" (Ibíd., pág. 370), si bien es un argumento común entre los estudiantes el de que la Historia les proporciona más cultura. La idea que los alumnos tienen de "*tener más cultura*" se limita a disponer de más informaciones sobre los hechos del pasado y, en todo caso, "*escudriñando para intentar dotar de contenido esa <<cultura>> aparece la idea de que <<el conocer>> es fragmentario y que su utilidad más evidente es espuria y banal: entender mejor las películas, no pasar por ignorante en una conversación, ganar al Trivial...*" (Ibíd., pág. 371).

Para Blanco, el hecho de que el conocimiento que se imparte en el aula sea un conocimiento evaluable, tiene notables implicaciones en la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje. Para ellos -según la citada autora- "*el interés que puedan suscitar algunas cuestiones se supedita a la necesidad de restringir la temática para facilitar el aprobado*" (Ibíd., pág. 379). Digamos con la citada investigadora que el conocimiento lo organizan los alumnos a fin de hacerlo digerible para el examen, esto cuando no viene ya dispuesto de esa forma a través de la explicación del profesor o el libro de texto.

Por tanto, ya que la actitud de los alumnos está ligada a su interés por aprobar⁵¹, se trataría de acumular la mayor cantidad de informaciones sobre lo que ha ocurrido o sobre explicaciones acerca de lo que ha ocurrido -proporcionadas por el profesor o el libro de texto-; de aquí que -como afirma Blanco-, "*la Historia no es una asignatura en la que el razonamiento tenga,*

⁵⁰ Desde su punto de vista no existe relación alguna entre estos datos y el medio familiar o los resultados escolares.

⁵¹ No está de más recordar que anteriormente hemos visto cómo algunos autores establecían una relación entre las expectativas de promoción social de los estudiantes mediante los títulos escolares, su interés por aprobar las distintas materias y sus comportamientos en la clase.

desde la perspectiva de los alumnos un papel prioritario que jugar. Es más una materia <<de estudiar>> que dicen ellos (...) Su primera respuesta a la pregunta de si es la Historia una asignatura de empollar o comprender, siempre es: de empollar" (Ibíd., págs. 385-87).

Lo que los alumnos hacen en la clase -o fuera de ella- tiene mucho con ver con la situación que describe Nieves Blanco, de tal manera que "*hay que admitir que el conocimiento disponible en Historia es para aprenderlo de memoria*" (Ibíd., pág. 388). En este sentido -continúa Blanco- los alumnos actúan sobre el conocimiento histórico que se les transmite de manera que sea más fácilmente memorizable, utilizando para ello "*trucos*" como subrayar, resumir, hacer esquemas, etc.

La encuesta YH nos aporta también algunas informaciones de interés acerca de la disposición de los alumnos respecto al conocimiento histórico. Ya he dicho cómo -a diferencia de lo que manifestaban los profesores-, para ellos el objetivo que centra su atención y perciben como principal es el conocimiento de los principales hechos del pasado, algo que concuerda con las ideas expuestas anteriormente. Junto a este aspecto, la encuesta se interesaba también por conocer el grado de interés de los estudiantes por la Historia.

Analizando los datos sobre las respuestas de los estudiantes a diversas preguntas relacionadas con su interés por la Historia, Borries (1998) observa que hay grupo de países -Escandinavia y Europa occidental- en los que el interés de los alumnos por la Historia está por debajo de la media, mientras que en otro grupo -en el que se incluyen los países del Sur y del Este- el interés está por encima de la media. Con estos datos el profesor alemán llega a la conclusión de que en los países más "modernos" el interés de los alumnos por la Historia es mucho menor que en los países más "tradicionales", apreciando de esta forma que en el grado de motivación de los alumnos opera la variable del tipo de cultura en la que se socializan (vid. gráfico nº 1, pág. 27).

Suzanne Citron (1982) planteó la relación de los alumnos con la Historia escolar precisamente en términos culturales, aunque no en el mismo sentido que lo hace Borries. La tesis de Citron parte de preguntarse acerca del interés que los jóvenes de hoy puedan tener por la Historia que se distribuye en la escuela a través de los libros de texto y programas escolares, una Historia

"fabricada" por la Universidad. Desde su punto de vista existe una ruptura radical entre esa Historia y sus destinatarios, es decir, los estudiantes; el desencuentro -afirma Citron- es un hecho real y, sin embargo, la escuela fuerza la unión entre dos culturas contrapuestas, de manera que -según este punto de vista- la enseñanza de la Historia *"tiene a la vez algo irrisorio y violento"* (Ibíd., pág.113).

Si mi interpretación de este punto de vista es adecuada, podría decirse que, en cierto sentido, la escuela impone a los jóvenes estudiantes un conocimiento histórico que les resulta extraño y que es probable que esta imposición genere algún tipo de resistencia entre los alumnos. Por lo demás Citron señala cual es, a su entender, la clave que nos permita entender la enseñanza de la Historia hoy como un fenómeno de aculturación, es decir, de imposición de una cultura extraña; en este sentido afirma que *"la transmisión obligatoria de una cultura producida por y para las élites sociales del siglo XIX y dirigida a jóvenes de finales del siglo XX explica que sean incapaces en su mayoría, psíquica y mentalmente, de apropiársela. No por falta de inteligencia sino porque son los hijos de una sociedad de consumo"* (Ibíd., pág. 114).

A la hora de analizar el papel de los alumnos en la clase de Historia, desde mi punto de vista las ideas de Citron nos sitúan en un marco más potente que el del análisis (descontextualizado) de sus concepciones sobre la asignatura, puesto que nos sugieren explicaciones e hipótesis para comprender la lógica de lo que realmente hacen en la clase de Historia y cuál es su disposición hacia el conocimiento histórico escolar. No obstante, la tesis del desencuentro entre la cultura histórica oficial y la cultura juvenil -y sus consecuencias en el campo de las prácticas escolares- puede ser enriquecida y matizada si acudimos a otros autores que han estudiado las prácticas de los alumnos en su relación con el contexto escolar y, particularmente, con el conocimiento escolar.

En un interesantísimo estudio Paul Willis (1988) pone de manifiesto que la actitud de los alumnos respecto a la escuela -a la cultura escolar- varía significativamente según su condición social. Mientras los estudiantes de clase media mantienen una actitud "conformista" respecto a la institución, los de la clase obrera practican -según Willis- una "cultura contraescolar", desarrollando comportamientos que alteran continuamente el "normal" desarrollo de las

clases y que afecta de manera significativa a las relaciones que mantienen los profesores con ellos.

Para Willis la cultura de los estudiantes de clase obrera niega que el conocimiento que la escuela suministra sea un "equivalente" que tenga sentido para ellos. Concretamente, *"implica un escepticismo sólidamente asentado acerca del valor de los títulos con relación a lo que deberían sacrificarse para obtenerlos"* (Ibíd., pág. 151); además, para este tipo de alumnos la posibilidad real de movimiento de ascensión social parece tan remota como carente de sentido. De aquí que esta desafección hacia la escuela genere lo que llama "cultura contraescolar".

La idea de que la condición social es una variable significativa en la disposición y en las prácticas de los estudiantes, es un asunto que ha sido estudiado también por Jean Anyon (1999). Estudiando cinco escuelas primarias de Estados Unidos con alumnos de distintas clases sociales, la autora llega a la conclusión de que las actitudes de los alumnos respecto al conocimiento escolar y a la escuela son diferentes, pero también la de los profesores o incluso el tipo de libros de texto y de prácticas pedagógicas.

En la misma línea de lo que afirma Willis, Anyon destaca que en las escuelas de clase trabajadora el tema dominante era el de la "resistencia": *"Aunque en todas las escuelas de nuestro estudio aparecía una cierta resistencia, en las escuelas de clase trabajadora era una característica dominante de la interacción estudiante-profesor"* (Ibíd., pág. 571). Esta resistencia -afirma Anyon-, se daba de forma activa y pasiva, alterando, los alumnos, el orden en la clase con actos discordantes, o negándose, por ejemplo a responder a las preguntas del profesor. Todo lo cual tenía, a su vez, consecuencias sobre la actitud de los profesores hacia los alumnos, a los que consideraban responsables del clima de desinterés e incluso violencia que se daba en este tipo de escuelas.

En la escuela de clase media el tema dominante era el sentido de "posibilidad"; para los alumnos la educación *"parece aceptarse como algo importante, en realidad como algo vital, para la capacidad de conseguir un trabajo o entrar en la universidad"* (Ibíd., pág.577). Esto implicaba -según

Anyon- que los estudiantes mantenían una actitud de ansiedad respecto de los exámenes y las notas.

En la escuela de familias acomodadas de profesionales, considera Anyon que el tema dominante era lo que ella denomina "*narcisismo*" o individualismo extremo. La actitud de los alumnos se caracterizaba por afrontar la actividad escolar desde una perspectiva individualista, aunque ello no excluía la favorable disposición a ocuparse de los "menos afortunados".

En fin, en la escuela de élite para ejecutivos el tema dominante era la "*excelencia*", es decir, "*la necesidad de prepararse para ser mejor, para un rendimiento de alta calidad*" (Ibíd., pág. 590). La actitud de los alumnos manifestaba -según Anyon- una mayor preocupación por la competencia y el rendimiento que la mayoría de los de otras escuelas; para ellos el conocimiento escolar estaba vinculado a su capacidad de rendimiento.

El estudio de Anyon viene a poner de manifiesto, por tanto, que, efectivamente, la actitud y disposición con que los estudiantes afrontan el aprendizaje del conocimiento escolar tiene mucho que ver con su condición social -con su cultura, por tanto- y que, a su vez, este dato interactúa con las actitudes y prácticas de los profesores, lo que, en definitiva, incide en las prácticas pedagógicas y en las características mismas del conocimiento escolar.

En la síntesis realizada de lo que algunos trabajos e investigaciones aportan sobre la relación de los alumnos -analizados aquí como agentes del campo de la práctica- con el conocimiento histórico escolar, destacaré el hecho de que generalmente lo entienden como un conocimiento memorístico, culto, que se ocupa de hechos pasados y con el que se relacionan con el objetivo de aprobar la asignatura. El término "aculturación" me ha parecido bastante pertinente a la hora caracterizar la transmisión de un conocimiento acuñado en el siglo XIX y para unas élites a unos alumnos hoy generalmente de otros contextos sociales.

También cabe subrayar la idea de que la disposición de los alumnos respecto a la cultura escolar depende de manera significativa de su condición social, observándose que los alumnos de clase media se acomodan y confían

en la escuela, mientras que los de clase obrera practican una cultura de resistencia que tiene sus implicaciones prácticas en el desarrollo de las clases. Queda, asimismo, apuntada la idea de que en esa más favorable o más negativa disposición influye precisamente la mayor o menor distancia que separa a los alumnos de la Historia escolar.

1.3.4. Las prácticas pedagógicas y el conocimiento escolar

a) El análisis de la práctica escolar

La relación pedagógica entre alumnos y profesores es la forma en que supuestamente se produce la transmisión del conocimiento, pero esta relación se produce en un contexto peculiar -el contexto escolar, el aula en última instancia- y tiene por objeto finalidades explícitas e implícitas, de manera que no es comprensible sin un análisis complejo del "escenario" y de los distintos tipos de interacciones que se dan entre ellos.

En este sentido es en el que me parece pertinente y del mayor interés la perspectiva que adopta el *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela* (Cañal, 1988; Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García Díaz, 1998), cuyos elementos básicos han sido presentados de forma resumida en un reciente artículo de F. García (2000a). Refiriéndose a la concepción sistémica del aula como teoría que facilita la comprensión de lo que en ella ocurre, García parte de la consideración de la misma -y de cualquier otro contexto escolar (el centro escolar, el propio sistema educativo...)- como "*un sistema complejo*", constituido por elementos humanos y materiales, que mantienen entre sí, y también con los sistemas adyacentes, un continuo intercambio de materia, energía y, sobre todo, información; es decir, el aula sería un sistema abierto de naturaleza social y epistemológica (Bronfenbrenner, 1979). Es precisamente ese "*flujo de información*" permanente (que se da en el sistema, como consecuencia de la diversidad de interacciones simultáneas, de distinta intensidad que se dan entre alumnos, profesores, materiales didácticos, contexto físico, etc.) el que aporta al sistema aula una determinada organización, de la que emergen unas cualidades y potencialidades propias de

cada aula en concreto; en todo caso -continúa García-, desde una lógica sistémica, el sistema aula es algo más que la suma de todas las interacciones de sus elementos, al igual que el profesor o cada alumno es algo más que un mero elemento en el sistema.

Así descrita, el aula constituye, sobre todo, "*un sistema de comunicación*", formado por una red de emisores, receptores y canales, por los que fluye todo tipo de información a través de "*mensajes*" y "*ruidos*", mediante el uso de diferentes códigos y programas de expresión. La comunicación de significados es el contenido de la interacción y, por tanto, de la propia organización compleja del aula (Pérez Gómez, 1985b). Sin embargo, la naturaleza de esa comunicación está condicionada por diferentes "*variables y factores contextuales*"; en efecto, la fluidez de la información, su pluridireccionalidad, la calidad de los mensajes, las interferencias y ruidos, etc. (en definitiva, la calidad de la comunicación) están mediatizados por un aspecto fundamental: "*la dimensión evaluadora, intencional y finalista de la escuela*", lo que hace de ella un sistema especial. Ese carácter de sistema intencional se manifiesta, fundamentalmente, en la existencia de una "*estructura de poder*" presente en todas las aulas, y en todos los contextos educativos. El profesor -no como individuo concreto que desea o decide realizar determinadas acciones, sino como elemento del sistema descrito- representa, de hecho, varias formas de poder, como representante de la institución educativa, de la sociedad (de los padres concretamente), como portador del saber científico "verdadero" frente a la ignorancia de los alumnos, etc. Desde su posición de poder el profesor institucionaliza, regula y gobierna el flujo de la comunicación, por tanto el proceso de comunicación no es un proceso objetivo y neutro sino un proceso sesgado, condicionado y constreñido por "*las relaciones de poder en el aula*"; éstas determinan qué emisores y qué mensajes son más potentes, y qué canales, sistemas y códigos se seleccionan prioritariamente (cfr. Porlán, 1993).

Desde este punto de vista se sostiene que, en todo caso, el proceso de causalidad circular y complejo existente en el sistema aula hace que el profesor y los alumnos estén "*inmersos en una dinámica de negociación*" que ocupa gran parte del contenido de la comunicación: "*en el aula, con frecuencia, se comunica para negociar y se negocia para comunicar*" (Porlán, 1993, pág. 99). Todo este proceso de negociación presenta una "*trama académica*", explícita y consciente, y otra "*trama experiencial*", implícita y oculta, mediante las cuales el

sistema se autorregula; concretamente, el poder evaluador del profesor da lugar a que uno de los contenidos centrales de la negociación sea el "*intercambio de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor*", intercambio que configura la estructura de las tareas que se realizan en el aula, y que, por lo demás, orienta a los alumnos para navegar con éxito en el espacio y en el tiempo escolar. En la medida en que la trama académica y la trama experiencial de la negociación coinciden, se da un proceso de comunicación más estable, pero si hay fuertes disonancias entre lo explícito y lo oculto, se da esa especie de "*enseñanza-ficción, en la que los profesores y alumnos hacen como si... enseñaran, aprendieran y conocieran realmente*" (Ibíd., pág. 100).

Pero, como la comunicación no está determinada sólo por las relaciones de poder en el aula sino que está condicionada también por la finalidad básica de provocar aprendizajes, esa comunicación es, asimismo, una "*negociación de significados*", negociación a través de la cual se va construyendo el "*conocimiento compartido*" en el aula. La construcción de ese conocimiento compartido está condicionada por diversas variables o factores: la "*estructura semántica de cada alumno*" (sus concepciones, estrategias de pensamiento, intereses y motivaciones...); la "*estructura semántica del profesor*" (sus concepciones del contenido, de los alumnos, de los métodos, sus creencias pedagógicas y científicas, sus intereses personales y profesionales...); el grado de "*adecuación entre las tareas propuestas y los intereses potenciales de los alumnos*"; el grado de "*adecuación entre los mensajes didácticos puestos en juego por el profesor y los esquemas de conocimiento de los alumnos*"; las "*características físicas y organizativas del contexto*" (material didáctico, espacio, horario...) (Ibíd., pág. 100).

Desde la perspectiva adoptada en el *Modelo de Investigación en la Escuela* -que vengo exponiendo de la mano de García-, la "*motivación*" puede ser considerada como "*el elemento energético que hace funcionar el proceso de construcción de significados*". Cuando hay interés y una adecuación entre las concepciones de los alumnos y la nueva información propuesta, se construye el conocimiento "*de forma significativa*", incorporándose así a la "*memoria semántica*"; cuando esto no ocurre, la nueva información queda simplemente almacenada en la "*memoria episódica*". La construcción colectiva del conocimiento escolar se realiza a través de los procesos -toulminianos- de "*innovación y selección crítica*"; cuando se genera suficiente interés y se da

una estructura de poder relativamente compartida, las posibilidades de creación conceptual y de crítica reflexiva de los alumnos se incrementan extraordinariamente. Y ello se puede llevar a cabo ventajosamente mediante el tratamiento de "*problemas interesantes , significativos y relevantes (es decir, que al mismo tiempo conecten con los intereses de los alumnos y tengan potencialidad para el aprendizaje)*"; la negociación explícita de estos problemas, la expresión de la diversidad de ideas y concepciones de los alumnos al respecto (es decir, las "*variedades conceptuales*" presentes) y la "*selección crítica*" de algunas de ellas para contrastarlas con otras fuentes de información y someterlas a una especie de proceso de "*ecología conceptual*" (en el sentido, asimismo, toulminiano) "*pone en marcha un proceso colectivo de investigación reflexiva, natural y cooperativa en la escuela, de tal manera que los alumnos y el profesor se incorporan a un proceso de evolución conceptual gradual y permanente*" (Ibíd., p. 101; resaltado en el original).

Como puede verse, desde la teoría del aula como sistema que se sostiene en el *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela* terminan cobrando un significado especial aspectos como el conocimiento escolar que se maneja en el aula, las ideas de los alumnos como información y como elemento de negociación en relación con el conocimiento propuesto por el profesor, el trabajo de investigación escolar en torno a problemas relevantes, el sentido del currículum condicionado por el carácter teleológico del sistema escolar, etc.

b) Actividades en la clase

Son numerosos los estudios sobre las actividades que habitualmente se desarrollan en las clases en general y en las de Historia en particular. Generalmente estos estudios se basan en las informaciones que proporcionan los profesores, en las que proporcionan los alumnos o en observaciones directas. Es evidente que dependiendo del tipo de fuente utilizada (y del marco teórico del estudio, claro) las conclusiones sobre lo que ocurre en las clases pueden variar, si bien no parece que entre los investigadores existan muchas discrepancias al respecto.

En la YH la pregunta 5 del cuestionario de los estudiantes (*¿What does usually happen in your history lessons?*) y la 3 del de los profesores (*¿What usually happens in your history lessons?*) se ocupan de la frecuencia con que se emplean determinadas actividades en la clase de Historia, según el punto de vista de unos y otros. Del análisis que hace Borries (1998) de las respuestas a estas preguntas -en el que compara las de profesores y alumnos- se desprende que el uso del libro de texto y la realización de ejercicios, junto a la explicación del profesor, constituyen las actividades más frecuentes en la clase según coinciden en afirmar alumnos y profesores.

Por detrás de estas actividades figuran, a cierta distancia, otras como el análisis de fuentes históricas, el uso de medios audiovisuales, la discusión sobre diferentes explicaciones o interpretaciones históricas, y la realización de trabajos; en los casos de estas actividades, sin embargo, las respuestas de profesores y alumnos no son coincidentes, apreciándose diferencias que hacen pensar al citado autor que *"...teachers consider their lessons to be mor innovative tahn their studens perceive them to be"* (Ibíd., pág. 106).

Los datos concretos de los ítems referidos a la explicación y al uso del libro de texto se reflejan en los gráficos 23 y 24 (Ibíd., pág. 108); en ellos podemos observar que, en el caso de España, la frecuencia con la que se usa el libro de texto es mayor en las respuestas de los profesores que en las de los alumnos, mientras que en lo que respecta a la explicación los datos se invierten, de forma que según los profesores la frecuencia es menor que la media (no llega a 3) y según los alumnos es algo superior a la media. En ambos gráficos puede verse también que el uso del libro de texto y de la explicación es menos frecuente que en la mayoría de los países en los que se pasó el citado cuestionario.

Las respuestas al ítem referido a la realización de otro tipo de actividades como juegos de simulación, proyectos de trabajo o visitas a museos, ofrecen también, en el caso de España, un panorama algo distinto al de otros países, pues aquí, según los profesores, es donde más frecuentemente se utilizan este tipo de actividades (ligeramente por encima de la media); sin embargo la opinión de los alumnos es muy distinta ya que, según sus respuestas estas actividades distan mucho de emplearse frecuentemente en la clase de Historia tal y como sugieren los profesores. Si decía antes que

los profesores tienden a ofrecer una imagen de lo que ocurre en la clase más innovadora de la que proyectan los alumnos, en el caso de España tal cosa se confirma con creces al comparar las respuestas de unos y otros.

Descontadas las limitaciones que este tipo de fuentes tiene para introducirnos en el interior de las clases y ver lo que en ellas ocurre, nos quedamos con el dato de que allí las rutinas transcurren entre la explicación del profesor y la realización de ejercicios generalmente tomados del libro de texto, con sus correspondientes tareas de "corrección". Esto es, según los cuestionarios de la YH, lo que ocurre más frecuentemente en las clases de Historia.

Por su parte Nieves Blanco (1992) nos ofrece en su tesis doctoral informaciones recogidas de diversos estudios sobre el tipo de interacciones que se producen habitualmente en las clases⁵². Así, afirma Blanco, en un estudio de Sirotnik (1983), se concluye que *"lo que se observa en las aulas está dominado por la predominancia casi exclusiva de una enseñanza basada en la explicación del docente (en la que se intercalan preguntas y respuestas de los estudiantes)"* (Blanco, 1992, pág. 251), una situación que -continúa Blanco- ofrece pocas diferencias con respecto a los datos obtenidos por diversos autores *"en 1912 por Stevens, en 1969 por Hoetker y Ahlbrand, en 1976 por Goodlad, en 1981 por Stodolski y ahora por él mismo"* (pág. 251). Por otra parte, refiriéndose al estudio realizado por Ros et al. (1989) sobre las formas de interacción en la enseñanza secundaria en España, afirma Blanco que el 80% de las interacciones adopta la forma de la explicación del profesor, mientras que las preguntas ocupan el 16,6% del tiempo de clase (cfr. Blanco, ob. cit., pág. 252).

En el mismo sentido se pronuncia Guimerá (1993, pág. 134) afirmando que en la clase de Historia *"el tipo de interacción es, mayoritariamente expositiva. Es decir que la clase más habitual se compone, en general, de una explicación inicial más o menos larga, de unos ejercicios sobre materiales y, en algunos casos, de una síntesis final realizada por el profesor. Además se suele*

52

En lo que sigue sobre las interacciones en el aula utilizo las informaciones que proporciona Nieves Blanco en la revisión que realiza sobre esta temática.

mandar trabajo para casa a los alumnos, trabajo que suele consistir en ejercicios variados".

En el estudio realizado por Galindo (1997) se destaca asimismo que la clase expositiva, basada en la explicación del profesor, es la que se desarrolla con más frecuencia. Generalmente, afirma Galindo, la explicación sirve para desarrollar los contenidos para lo cual es habitual que el profesor o profesora se sirva de un esquema que escribe en la pizarra o entrega fotocopiado a los alumnos. Por otra parte es también frecuente que el profesor intercale preguntas en el desarrollo de la explicación, preguntas que tienden a "*implicar al alumnado en la dinámica de la clase*" (Ibíd., pág. 202). Así mismo la explicación toma a veces la forma de *dictado de apuntes*, una estrategia que -según Galindo- se utiliza para "*concentrar la atención del alumnado*" (Ibíd., pág. 207).

Destaca también Galindo que el libro de texto juega un papel importante en la explicación puesto que habitualmente el profesor lo toma como base de su exposición, recurriendo al dictado de apuntes cuando considera que algún aspecto del tema no está tratado adecuada o suficientemente en el texto.

La formulación de preguntas escritas y posterior corrección de las respuestas constituye, según Galindo, una actividad frecuente en las clases. En muchos casos esta tarea tiene una función de "*repaso*" o sirve como preparación para el examen. Igualmente observa el desarrollo de la actividad consistente en el "*subrayado del tema en el libro de texto*"; la forma en que suele realizarse la describe Galindo diciendo que "*el profesor va leyendo en el libro la pregunta a subrayar, el alumnado va siguiendo la lectura con su libro (...). Las frases a subrayar son enfatizadas por el profesor en la lectura (...). Del subrayado se extraen algunas ideas que se incorporan al esquema que va elaborando en la pizarra...*" (Ibíd., pág. 215).

Respecto al libro de texto, afirma Galindo que desempeña un papel destacado en la enseñanza de la Historia. En algunos de los casos que estudia, el texto es la fuente prácticamente única de la información, siendo utilizado en el subrayado del tema y en el estudio que realiza el alumno; además "*el libro es la fuente de información básica a partir de la cual elabora*

[el profesor] el esquema que sirve de base para desarrollar la explicación..." (Ibíd., pág. 217).

La evaluación constituye también una actividad fundamental en el desarrollo de las clases, según las observaciones realizadas por Galindo. Se centra básicamente en la recogida de información sobre los conocimientos adquiridos por el alumno; el examen ocupa en este sentido un lugar destacado, pero no es el único instrumento que utilizan los profesores para calificar sino que se valen también de las "*actividades de distinta naturaleza realizadas por el alumnado*" (Ibíd., pág. 231).

En definitiva, puede afirmarse que existe un amplio consenso entre los investigadores sobre cuáles son las interacciones más frecuentes en las clases de Historia -y de otras materias. Según hemos visto, estas interacciones se centran básicamente en la explicación del profesor, complementándose con la formulación de preguntas -de forma oral o escrita- a los alumnos, la realización de ejercicios, y con la corrección de las respuestas (González, 1996). Observemos también que en esta dinámica el libro de texto juega un papel importante y que la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos constituye así mismo un referente fundamental en la actividad que se desarrolla en la clase. Por lo demás hagamos notar que este modelo parece darse en las aulas de muy diferentes países y que es persistente en el tiempo⁵³. La cuestión que ahora nos interesa es la de dar cuenta de diversos estudios e interpretaciones que tratan de explicar por qué las cosas ocurren de esta forma en el interior de las clases y en qué sentido modelan el conocimiento escolar.

c) La dinámica de la clase: enseñanza-aprendizaje y control

Sin abandonar la idea de complejidad que subyace en las tesis anteriormente expuesta (que definen un marco general de comprensión del aula), algunos autores han puesto mayor énfasis en las circunstancias contextuales para explicar las prácticas pedagógicas en el aula. Así, para Guerrero (1994), las estrategias que adopta el profesorado en la transmisión

⁵³ Raimundo Cuesta ha puesto de manifiesto que la secuencia explicación-pregunta era ya habitual en la enseñanza de la Historia a mediados del siglo XIX.

educativa constituyen una respuesta activa a los problemas prácticos engendrados por la organización escolar.

En este sentido señala que la práctica pedagógica tiende a rutinizarse, es decir, a repetir modelos aprendidos en la socialización primaria que se anquilosan en los primeros años del ejercicio profesional, mediante la inmersión y la imitación⁵⁴. En este mismo sentido afirma que *"el hecho de tener que hacer frente desde el primer día de clase a situaciones nuevas, con una preparación teórica escasa, tiende a reforzar las técnicas observadas durante el propio período escolar (...). Una vez que se aplican y funcionan, se enquistan y hacen resistentes al cambio, rutinizándose en las prácticas de trabajo en el aula. El proceso de racionalización del trabajo y, muy en concreto, el continuo reformismo escolar, generan además un grado de incertidumbre que tiende a reforzar esa rutina"* (Ibíd., pág. 120).

Analizando estas prácticas rutinizadas, Guerrero sostiene que el contexto escolar -la cultura organizativa de la escuela- condiciona el trabajo del profesor y las tareas del alumnado. Más concretamente, afirma que la sobria dotación material del aula hace que la actividad descansa básicamente en la interacción verbal y escrita; así mismo, el horario, el tamaño de las clases o la disposición espacial de alumnos y profesores, son elementos que condicionan la actividad que se desarrolla en la clase. Por otra parte, afirma Guerrero que el proceso de socialización profesional del profesorado se realiza en gran medida en el propio puesto de trabajo, de manera que es fácil que se termine asumiendo la cultura profesional⁵⁵.

Así mismo, observa que esa cultura potencia la responsabilidad personal de la gestión de la clase, así como la aspiración de autonomía profesional. Sin embargo, la práctica profesional está controlada por la aceptación de sus colegas: *"Numerosas situaciones y circunstancias permiten adivinar y conocer desde el exterior lo que sucede en el interior del aula: las evaluaciones y los resultados de los exámenes; los comentarios y conversaciones que tienen lugar en sala de profesores, pasillos y recreos; las entrevistas con alumnos y sus padres; así como el ruido que emana del aula, son indicadores visibles y audibles de la capacidad de control del profesor en el aula y de su habilidad*

⁵⁴

Se apoya en este punto en lo que Weber denomina *rutinización del carisma*.

⁵⁵

Esta idea se sostiene también en Contreras, 1987.

para impartir conocimiento válido" (Ibíd., pág. 121). De aquí -sostiene Guerrero- que la técnica de explicar y tomar la lección se perpetúe en la enseñanza, puesto que facilita el control del aula al mismo tiempo que sirve para transmitir la necesaria cantidad de conocimiento impuesta por los planes de estudio.

Por lo demás, esta rutinización de las tareas profesionales ha sido constatada (y estudiada) por numerosas investigaciones (vid., por ejemplo, Pérez Gómez, 1987, 1988; Gómez, 1996; Doyle, 1985; Fuentes, 1998; Ávila, 1998). Precisamente una de las ideas de esta última autora nos sirve para introducirnos en otra interesante línea de reflexión explicativa acerca de las rutinas profesionales en la clase; concretamente afirma -refiriéndose a este asunto- que el *"temor por perder el control sobre la clase, actúa como un sólido argumento para no modificar [el profesor] la práctica de enseñanza. Se refuerza, por tanto, la transmisión de conocimientos, y el profesorado se resiste a emprender actividades que impliquen no sólo formas de pensamiento más complejas, sino también supuestos problemas de gestión y mantenimiento de la disciplina"* (Ávila, 1998, pág. 317).

En este sentido Barnes (1994) ha señalado que la enseñanza tal como se concibe actualmente se encuentra con el siguiente dilema: *"Los niños aprenden mejor cuando están descubriendo algo que les interesa; los niños están obligados por ley a asistir a la escuela y se encuentran a cargo de enseñantes que son funcionarios o empleados responsables de un gran número de ellos. Existe un conflicto implícito entre la responsabilidad del enseñante respecto al control y su responsabilidad respecto al aprendizaje: La primera trata a los alumnos como receptores y la segunda como autores"* (Ibíd., pág. 171). El mantenimiento del orden en la clase parece entonces uno de los principales problemas con los que se enfrenta el docente; de hecho -afirma Barnes- *"los enseñantes suelen juzgarse unos a otros en base a su capacidad para <<mantener el orden>>"* (Ibíd., pág. 171).

La relación entre el interés de los alumnos por el conocimiento y el orden en la clase sugerida, por Barnes en la anterior cita, es puesta de manifiesto también por Robert Young (1993) y se ha comentado anteriormente cuando analizábamos las tesis de Paul Willis. Recordemos, en todo caso, que, según este autor, los alumnos de clase obrera practican una cultura contraescolar que

se manifiesta especialmente en actuaciones que alteran el "normal" desarrollo de las clases.

Analizando lo que ocurre en el interior de las aulas de varios Institutos de FP y BUP, García Feito (1990) afirma que *"el principal problema que ha de resolver un profesor en su trabajo diario, en tanto que docente, es cómo lanzar un mensaje durante aproximadamente cincuenta minutos bajo un nivel de ruido y desorden aceptable, y entiéndase el término aceptable con toda la ampulosidad posible: desde mantener a raya a los alumnos, hasta tener que gritar durante la mayor parte de la clase"* (pág. 304). La descripción que realiza del desarrollo de las clases observadas así como los testimonios de alumnos y profesores sirven para ilustrar su afirmación, observando que el problema se da con más intensidad entre los alumnos de FP que entre los de BUP.

A este respecto, García Feito llama la atención en el artículo citado sobre el hecho de que el problema del orden en la clase *"está directamente relacionado con la universalización de la enseñanza"* (Ibíd., pág. 306), afirmando que anteriormente esta circunstancia apenas se producía en las clases de las enseñanzas medias, pues los alumnos *"provenientes en su mayoría de familias acomodadas (...) [estaban] suficientemente motivados como para someterse a la disciplina escolar, dado que las credenciales educativas sí habían de tener una utilidad en su vida adulta"* (Ibíd., pág. 306), mientras que al generalizarse la educación secundaria, *"comienza a asistir [a las clases] un tipo de público distinto cuyos hogares y expectativas laborales no son un refuerzo de la escuela"* (Ibíd., pág. 306).

Precisamente, algunos autores, a la hora de analizar las interacciones en el aula y su relación con el conocimiento que en ella se moviliza, hacen hincapié en las relaciones de poder entre profesores y alumnos y en el problema del control de la clase como una de las claves que permiten explicar lo que ocurre en el aula. A este respecto recordemos que para Bernstein el orden regulador se impone al orden instruccional (Bernstein 1998), de forma que la transmisión del conocimiento en el aula estaría supeditada a la regla de jerarquía, es decir, al mantenimiento de cierto orden y de ciertas conductas. Este análisis es, asimismo, realizado en parecidos términos por el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela del Proyecto IRES, como antes hemos visto. Por otra parte -según se ha dicho anteriormente-, es de esta forma como

la institución escolar sirve a la reproducción de la conciencia de autoridad y subordinación.

¿Cómo actúan los profesores para mantener el control de los alumnos y la disciplina en el aula?

Naturalmente los profesores utilizan en sus clases lo que podríamos llamar procedimientos directos para lograr controlar la conducta de los estudiantes y mantener su atención; se trata, por ejemplo, de apelaciones directas al orden, del tipo: "¡silencio!" o expresiones similares (Stubbs y Delamont, 1978). También es frecuente que se mantenga el orden tomando medidas punitivas contra quienes los alteran, generalmente la expulsión de la clase o la "visita" a la Jefatura de Estudios. Sin embargo, cualquier profesor sabe que el empleo de este tipo de procedimientos no es suficiente para resolver el problema del control de alumnado y que su eficacia es, por tanto, limitada.

En muchos casos la calificación de los alumnos constituye un medio -ya indirecto- de control de los estudiantes, puesto que en buena medida el obtener buenas notas está de hecho relacionado con el buen comportamiento. Sin embargo ya vimos cómo Carnoy (1999) indicaba que la devaluación de los títulos escolares ha provocado -entre otras cosas- una disminución del interés de los alumnos por las calificaciones, de manera que con ello las notas han perdido capacidad como medio de control de los alumnos. Por otra parte, como señalaba Willis (1988), entre los alumnos de clase obrera no existen grandes expectativas para obtener unos títulos que, generalmente, no son necesarios para ocupar el tipo de trabajo al que aspiran, de manera que el temor a una mala calificación no es motivo suficiente como para practicar una determinada conducta.

Nieves Blanco (1992), citando a Hamilton (1989), afirma que la lección magistral es un instrumento igualmente utilizado para controlar la conducta de los estudiantes, puesto que mientras se desarrolla los estudiantes sólo tienen que hacer aquello que el profesor les dice que hagan y dentro de los límites permitidos, de manera que -afirma Blanco- "*instrucción oral y disciplina van inseparablemente unidas porque el objetivo de la instrucción no es mera ni primeramente académico sino social*" (Blanco, 1992, pág. 251). En la misma

línea hay que situar el punto de vista de Young (1993) cuando afirma que " *la necesidad de emplear la palabra <<oficialmente>> indica que el orden lingüístico de la mayoría de las clases se caracteriza por una prohibición total de todo hablar de los alumnos que el maestro no haya suscitado de forma precisa...*" (Ibíd., pág. 100).

Por su parte Doyle y Carter (1987) (citados en Blanco, 1992, págs. 250-1) han señalado que la explicación magistral implica que los alumnos estén atentos a la información que se les transmite, mientras que en las discusiones, por ejemplo, el profesor tiene menos posibilidades de controlar la conducta de los estudiantes, pues debe centrar su atención en el debate; además, tal y como afirma Blanco, " *la posibilidad de que aparezcan temas no previstos incrementa el riesgo de perder el control sobre el contenido*" (Ibíd., pág. 251), con las consecuencias que de ello se pueden derivar respecto al control de los estudiantes.

En este mismo sentido hemos visto, algunos párrafos más arriba, el punto de vista de Guerrero (1994) cuando afirmaba que la explicación es un medio capaz al mismo tiempo de controlar a los estudiantes y de transmitir información. Por su parte Feito (1990), al plantearse también la cuestión del control de la clase por parte de los profesores, afirma que " *muchas veces la única solución es mantener ocupados a toda costa a los alumnos. La estrategia más común es dictar apuntes, con lo que se puede establecer un fácil control panóptico del funcionamiento de la clase*" (pág.308)⁵⁶. La idea de controlar la conducta de los estudiantes mediante esta variante de la explicación que es el dictado de apuntes la vimos ya planteada al comentar el trabajo de Galindo (1997), cuando observaba que de esta forma se mantenía la concentración y el control de los estudiantes según la información de una de las profesoras con las que desarrolló la investigación: " *según los veo [a los alumnos], si están*

56

La idea de "control panóptico" afirma Feito que la toma prestada de Foucault, añadiendo al texto que he reproducido una cita de este filósofo que no me resisto a reproducir también aquí : " *El <<panoptismo>> es <<polivalente en sus aplicaciones; sirve para enmendar a los presos, pero también para curar a los enfermos, para instruir a los escolares, guardar a los locos, vigilar a los obreros, hacer trabajar a los mendigos y a los ociosos. Es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos, unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y canales de poder, de definición de los instrumentos y sus modos de intervención, que se puede utilizar en los hospitales, en los talleres, en las escuelas, en las prisiones. Siempre que se trate de una multiplicidad de individuos a la que haya que imponer una tarea o una conducta, podrá ser utilizado este esquema panóptico (Foucault, 1986, p.209>>*" (García Feito, 1990, pág. 308)

alborotados los pongo a coger apuntes, porque es la única manera de tranquilizarlos" (Citado por Galindo, ob.cit., pág. 189).

Desde luego la enseñanza centrada en la explicación magistral, *"puesto que se basa en la transmisión de información elaborada por otros, tiende a reforzar la idea de que el conocimiento es algo, estático, cierto y objetivo"* (Blanco 1992, pág. 248), pero además genera desinterés y aburrimiento ya que el alumno apenas se implica en el desarrollo de la clase; si, como ocurre con frecuencia, además la información que se transmite a los estudiantes carece de interés para ellos, es probable que la explicación no alcance el objetivo de mantener a los alumnos bajo control -incluso genera desorden- y los profesores tengan que recurrir a otro procedimiento para transmitir la información y controlar la conducta de los alumnos. Puede que, como se ha dicho, la alternativa que se utilice sea el dictado de apuntes, una actividad propiciadora de un conocimiento más rutinario y simple que el de la propia explicación.

Barnes (1994) indica, por otra parte, que la realización de ejercicios escritos en la clase, cuando son preguntas cuyas respuestas requieren copiar de un libro de texto o tareas mecánicas de este tipo, sirven así mismo para aislar a cada alumno en su tarea y permiten mantener firmemente el control en manos de los enseñantes.

Este mismo autor -refiriéndose al problema del control de la clase- afirma que *"Casi todos los enseñantes parecen utilizar la rutina de preguntas y respuestas [denominada "enumeración" en Estados Unidos] como forma de controlar la atención de los estudiantes"* (Ibíd., págs. 167-68), añadiendo que generalmente en estas situaciones los alumnos juegan un papel receptivo en la enseñanza y centran su atención en la memorización de hechos y datos.

De la misma forma que la explicación sirve -según hemos visto anteriormente- para transmitir información y para controlar a los estudiantes, Ian Westbury (citado por Barnes, 1994, pág. 169) afirma que el método de preguntas y respuestas es *"una estrategia de apaño que asegura una cierta atención en la tarea, da alguna medida de control sobre la actividad de los alumnos, facilita la cobertura de los contenidos y ofrece una situación de ejercicio y práctica que conduce a cierto dominio, casi siempre nominal, de datos exigidos por pruebas minuciosamente diseñadas al efecto y que actúan*

como símbolos del aprendizaje escolar" (Citado por Barnes, ob. cit., pág. 169). Para el mismo Barnes la rutina de preguntas y respuestas, al igual que las tareas escritas que mantienen a los alumnos en silencio en sus pupitres, sirve para dirigir su atención hacia el conocimiento que el enseñante considera relevante, de manera que "controlar el comportamiento es controlar el conocimiento" (Ibíd., pág. 172).

Generalmente el tipo de preguntas tanto orales como escritas son preguntas de bajo nivel intelectual que requieren respuestas memorísticas o rutinarias, puesto que sólo de esta forma se alcanza el objetivo de mantener la atención de los alumnos y controlar su conducta en la clase. En un caso examinado por Barnes sobre ejercicios escritos en la clase de Historia, observa que la fuentes de información que utilizan los alumnos para responder a las preguntas es el libro de texto⁵⁷, de manera que "el objetivo central es que los alumnos repitan la información que han obtenido de la lectura de las diversas páginas de los tres libros de texto" (Ibíd., pág. 129).

Por su parte Young (1993) afirma que más del 80% de las preguntas que se formulan en la actividad de la enseñanza exige una respuesta de memoria y que, aunque se presente como preguntas abiertas y en forma gramaticalmente interrogativa, no significa que lo sean. En este sentido afirma que "*unas preguntas de forma aparentemente <<abierta>> (por ejemplo, <<¿cuáles fueron las causas de la guerra de Secesión?>>), entendiéndose por <<abiertas>> el admitir una variedad posible de respuestas aceptables, son funcionalmente cerradas si, en el contexto, el maestro pretende, y los alumnos suponen, que la pregunta es, en realidad: <<¿Cuáles son las cinco causas de la guerra de Secesión...que vienen en vuestro manual..., en los apuntes que os di la semana pasada..., etc.*" (Ibíd., pág. 114). En realidad, con este tipo de preguntas no sólo se desarrolla un conocimiento rutinario sino que -afirma Young- se siembra la semilla de los hábitos de sumisión a la autoridad, puesto que al basarse la respuesta en la autoridad del profesor -o del libro-, la autoridad sustituye a la razón como criterio de validez.

En definitiva, según el punto de vista de los autores citados puede pensarse que las estrategias para transmitir el conocimiento se utilizan también

⁵⁷

En este caso eran tres libros de texto.

como estrategias para controlar a los estudiantes y que, en última instancia el significado de éstas se imponen sobre las primeras. La intensidad y forma que tome esta imposición dependerá, seguramente, de la magnitud del problema del orden en la clase, algo que tiene que ver -entre otros factores- con las características del conocimiento escolar y con la condición social del alumnado.

d) El carácter examinador de la práctica escolar

Anteriormente he dicho que para Barnes a los enseñantes se les plantea el dilema entre la enseñanza y el control de la conducta de los estudiantes y que este último propósito tiene implicaciones sobre las estrategias de enseñanza. Lerena (1983) planteaba otro dilema no menos importante para el sistema escolar y para el profesorado, como es la disyuntiva entre enseñar y seleccionar.

Retomando ideas que se han planteado en el primer apartado de este capítulo, recordemos que una de las funciones sociales del sistema escolar es la concesión de títulos intercambiables por oportunidades y mayores posibilidades de alcanzar determinados lugares en la escala social. Es lo que Freire (1995) denomina "educación bancaria" en la que se transmite a los alumnos unos contenidos que intercambian -tras ser comprobada su posesión- primero por notas, promociones de cursos y, finalmente, por títulos⁵⁸.

Algunos autores sugieren que este hecho se hace presente en el desarrollo de las clases de manera que la evaluación de los alumnos es, junto con el control de sus conductas y la transmisión de información, otra de las claves que permiten comprender las prácticas pedagógicas más habituales en el aula. De hecho, afirma Blanco (1992) que el intercambio de información (entre profesores -expertos- y alumnos -legos-) no tiene lugar para compartir información sino para que "*el experto pueda conocer si la que tiene el lego es relevante o no*" (pág. 214). De esta forma, en el aula el patrón de la

⁵⁸ A este respecto Lerena (1986) ha señalado que en la fase actual de la Historia de los sistemas de enseñanza -a la que caracteriza con la denominación de "sistema de enseñanza tecnocrático"- se da un reforzamiento de la *función de selección* con lo que aumenta el peso del examen en el conjunto de las actividades escolares. Por su parte Bernstein ha llamado la atención sobre el proceso de mercantilización del conocimiento, llegando a afirmar que "*el conocimiento no es como el dinero, es dinero*", lo cual implica que "*está separado de las personas, de sus compromisos, de sus dedicaciones personales, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo del conocimiento e introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico*" (Bernstein, 1998, pág. 113).

comunicación responde generalmente a un esquema pregunta-respuesta-evaluación, siendo este último un componente esencial en la enseñanza, incluso para los alumnos, ya que les "*proporciona información respecto a las intenciones del profesor así como a la negociación de la respuesta aceptable*" (Mehan, 1986, citado en Blanco, ob. cit., pág., 211)⁵⁹.

Las preguntas en clase y los ejercicios escritos tienen frecuentemente esta función examinadora, pues, como afirma Blanco (1992, pág. 217), "*el profesor no pregunta porque no sepa la respuesta, sino porque quiere saber si los estudiantes la conocen*"; afirmación similar a la que hace Barnes (1994) para referirse a la realización de ejercicios escritos por parte de los alumnos: "*Ciertamente no están dando nueva información al enseñante que ha planteado la pregunta. Es probable que escriban para mostrar a su enseñante que han realizado la tarea que se les ha encomendado*" (pág. 129). En general, como afirma Galindo (1997), los profesores se sirven de las preguntas orales y de las distintas actividades que realizan los alumnos para obtener información que revertirá en la calificación.

Pero no cabe duda de que el examen es el principal recurso que utilizan los profesores para calificar a los alumnos. Stodolsky (1991) ha destacado la importancia que tienen los exámenes en la enseñanza, especialmente -aunque no sólo- los "exámenes externos"; según su punto de vista la preocupación por el rendimiento de los alumnos hace que la enseñanza se centre en buena medida en la preparación para superar los exámenes, lo cual tiene implicaciones significativas sobre el contenido.

En el caso de que existan exámenes externos, la presión sobre el contenido y sobre las prácticas pedagógicas es evidente; en este sentido afirma Stodolsky que "*en muchas escuelas se produce un desarreglo de la enseñanza con el fin de <<preparar>> a los estudiantes para los exámenes estandarizados. Son comunes las lecciones dedicadas a revisar el contenido que supuestamente tendrán tales exámenes y a practicar con formato de exámenes*" (Stodolsky, ob. cit., pág. 130). Pero tiendo a pensar que para los alumnos todos los exámenes son "externos", de manera que, puesto que para ellos el aprendizaje tiene como objetivo aprobar los exámenes (Blanco, 1992), el estudio y la preparación que hagan de la asignatura se orientara en función

59

En este sentido, Gil et al. (1998) llaman la atención sobre la necesidad de modificar profundamente las prácticas de evaluación si se quieren desarrollar innovaciones curriculares significativas.

de responder al tipo de preguntas habituales en los exámenes, incluso demandarán a los profesores que les transmitan la información apropiada y de forma adecuada a ese objetivo, al margen (o, en todo caso, en paralelo) de cualquier proceso "interno" de aprendizaje.

Generalmente las preguntas de los exámenes obedecen a un patrón similar al que ya hemos visto al tratar de las preguntas orales y de los ejercicios escritos. Haney (1984, citado por Stodolsky, 1991 en pág. 131) señala a este respecto que, al menos en la enseñanza primaria en Estados Unidos, la mayoría de las preguntas de los exámenes ponen el énfasis en informaciones relacionadas con hechos e insisten poco o nada en procesos de alto nivel intelectual. Por su parte Buros (1977, citado por Stodolsky en pág. 131), en un estudio sobre las preguntas de los exámenes observa que tratan más de que se expresen respuestas correctas estandarizadas y menos de que se desarrollen ideas por escrito; además, afirma que la expresión de opiniones o puntos de vista es un asunto que generalmente es ajeno a la cultura del examen.

Las investigaciones de McNeil (1981, 1986, 1988a, 1988ba y 1988c) -citadas y comentadas por Nieves Blanco (1992)-, realizadas en centros de enseñanza secundaria de Estados Unidos, llegan a la conclusión de que los profesores utilizan determinadas estrategias de enseñanza⁶⁰ y formas de transmisión de información a los alumnos que están influenciadas por el hecho del examen y del rendimiento escolar. Siguiendo a Blanco diremos que, según Macneil, *la "fragmentación" es la más importante de estas estrategias de enseñanza. Consiste en reducir la información a "fragmentos o <<piezas>> informativas que con frecuencia adoptan la forma de enumeración de hechos, nombres, fechas, leyes, causas...(...) Se enfatizan los hechos de manera fundamental y la enumeración es más evidente cuando se trata de información central, como es el caso de las causas y consecuencias, que de hecho se numeran y se dictan de esta forma"* (Blanco 1992, pág. 430). La fórmula -afirma Blanco- tiene la ventaja de que facilita a los estudiantes la adquisición del conocimiento del que deben dar cuenta en los exámenes y, al mismo tiempo, facilita el trabajo del profesor, puesto que controla el contenido -en el

60

Mcneil denomina a estas estrategias "defensivas", pues considera que los profesores las utilizan para "defenderse" del control que sobre ellos ejerce la institución escolar.

que no caben interpretaciones- y se ahorra esfuerzo en la preparación de las clases -ya que la información es la misma para todos los casos.

Junto a la *fragmentación*, Mcneill habla de la "*simplificación defensiva*" para referirse a otra de estas estrategias. Consiste en "*simplificar la información, su complejidad o las demandas que el profesor exige de manera que se evite el conflicto que pudiera derivarse de la no cooperación de los estudiantes en un trabajo complicado y laborioso*" (Ibíd., pág.433). Es decir, según esto, los profesores simplifican la información con el fin de que los estudiantes obtengan unos resultados aceptables, y esta simplificación sería mayor mientras más dificultades y falta de interés perciben en los alumnos.

En definitiva, el hecho de que la enseñanza se centre en la selección de los alumnos mediante la práctica examinadora "*tiene importantes consecuencias para entender lo que ocurre en las aulas -quizás sobre todo en las de secundaria, con una mayor preocupación por el contenido- así como para comprender qué ocurre con el conocimiento, con esa mediación cultural que se produce en ellas*" (Ibíd., pág. 435).

e) Diferencias y matices en las prácticas pedagógicas

Las ideas que he tomado de diversos autores sobre el campo de la práctica escolar nos permiten pensar que, efectivamente, en el aula se reelabora el conocimiento histórico y ello ocurre mediante las prácticas pedagógicas más frecuentes. Hemos visto que esas prácticas no obedecen sólo al propósito de la transmisión de información sino que deben mucho también a las características del contexto en el que se desarrollan y, sobre todo, a la necesidad que tienen los profesores de controlar la conducta de los estudiantes y de someterlos de manera permanente al escrutinio examinatorio.

Podemos decir que las actividades que constituyen el entramado sobre el que se desarrolla la enseñanza en el aula influye en las características del contenido; más aún, como afirma Stodolsky (1991, pág.19), "*los contenidos y hechos específicos que se aprenden en la escuela se olvidan, por lo general, rápidamente. En cambio las ideas sobre la manera en que uno aprende algo*

-o, lo que es más, la mera idea de que uno puede aprenderlo- tiende a durar más. Dichas ideas se formulan, se sostienen y se imbuyen en los estudiantes mediante patrones de actividad que se repiten una y otra vez". Pero -afirma la misma autora- la influencia es mutua, es decir, a veces es el contenido previamente determinado el que limita las posibilidades de enseñar, de manera que si, por ejemplo, el objeto del conocimiento escolar es saber las cinco causas de la guerra de Secesión que otros han establecido, es más que probable que no se susciten actividades de discusión sino de narración y memorización.

Esta idea -que también podemos encontrar en Gómez, 1996- me induce a recordar la relevancia que en el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela se le da a la interpretación del aula (y el propio marco curricular) como sistema en el que la interacción entre los elementos (en este caso el qué y el cómo enseñar) nos proporciona una clave profunda de comprensión de lo que realmente ocurre en el aula.

En líneas generales Young (1993) ha caracterizado las interacciones que se producen en el aula utilizando los términos y conceptos habermasianos de la Teoría crítica, así como los postulados de Dewey (1995). Así, para valorar el discurso del aula, Young se refiere a lo que Dewey denomina "comunicación normal" y "comunicación mecánica", conceptos que identifica con los de "acción comunicativa" y "acción estratégica" de Habermas. Pues bien, frente a la comunicación normal -caracterizada por el interés conjunto para avanzar en la conversación-, considera que la comunicación en el aula responde más a los patrones de la comunicación mecánica, que se caracterizan por el hecho de estar sometida al interés de impresionar a los demás, de averiguar lo que se ha retenido y puede reproducirse literalmente, y, en definitiva, por estar presidida por intereses estratégicos⁶¹.

⁶¹ Young (1993) considera -siguiendo a Dewey- que la comunicación en el aula debe basarse en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para implicarse en el discurso. En este sentido cree que esa capacidad ha de desarrollarse paulatinamente, tal y como ocurre en el psicoanálisis. En este caso, afirma Young, "*los analistas tienen que adaptar su comunicación a la fase apropiada del análisis, cambiando de papel comunicativo y de tipo y nivel de participación comunicativa a medida que sus pacientes pasan por fases del análisis...*" (ob. cit., pág. 72). De la misma forma sería necesario proceder en la enseñanza, ajustando el discurso a las capacidades de implicación de los estudiantes, para lo cual es necesario disponer de estudios empíricos que nos permitan entender la progresión de los niños en el desarrollo de sus capacidades para argumentar. Desde esta óptica adquieren una especial importancia investigaciones sobre concepciones e ideas de los alumnos, no ya desde una perspectiva psicológica, sino específicamente didáctica (sobre este tema puede verse: García Pérez, 1999a, 1999b; García Pérez y Rivero, 1995; García Díaz, Martín y Rivero, 1996; García y Merchán, 1998).

Según los diversos autores citados, el patrón de la interacción y de las actividades que resulta de la lógica anteriormente expuesta está extendido en muy diversas escuelas de distintos países y es persistente en el tiempo; sin embargo algunas investigaciones señalan que, a partir de ese modelo, las cosas no ocurren exactamente de la misma forma en todos los casos.

Algunas investigaciones sobre la frecuencia con que se utiliza la explicación en clase revelan diferencias que pueden ser significativas. Así, por ejemplo, Guerrero (1994) informa de que el tiempo que la explicación ocupa en clase aumenta a medida que nos encontramos en cursos superiores. Por su parte Stodolsky (1991) observa que la explicación magistral es más frecuente en las clases de Ciencias Sociales que en las de Matemáticas y se da más frecuentemente en los centros escolares con estudiantes de bajo nivel socioeconómico que en los demás. Refiriéndose de manera general a las actividades que se realizan en clase, afirma esta misma autora que *"hay un leve indicio de que la distribución de ciertos rasgos de los escenarios de la actividad es curvilínea a través de los distintos niveles socioeconómicos. Era un poco más probable encontrar pequeños grupos de trabajo en las clases de ciencias sociales, y programas individualizados en las matemáticas, si se buscaba entre los distritos de nivel socioeconómico más bajo que si se escudriñaba en los de nivel medio. Habría que investigar más a fondo esta tendencia"* (pág. 128)⁶².

También Sadovnik llama la atención sobre las diferencias en las prácticas educativas de las escuelas en función de la condición social de los estudiantes. Es en este sentido en el que afirma que *"las comparaciones entre escuelas públicas de los Estados Unidos que prestan servicio a estudiantes de clase trabajadora, clase media y clase media superior indican una relación fuerte entre la composición de la escuela en relación con la clase social y sus prácticas pedagógicas y curriculares, en especial en lo que respecta a sus reglas jerárquicas. Cuanto más elevada es la categoría socioeconómica de la comunidad, más probable es que las reglas jerárquicas, sobre todo en los primeros grados, sean implícitas y la pedagogía, aunque visible, es del tipo al que alude Bernstein cuando se refiere a una P.I. [Pedagogía Invisible] incluida*

⁶² Por lo demás, la autora indica más adelante que además del medio sociocultural, hay otros hechos que influyen en las actividades que se llevan a cabo en el aula, como los cambios en la opinión pública, o la filosofía educativa de la escuela.

en una P.V. [Pedagogía Visible]. Cuanto más baja es la categoría socioeconómica de la comunidad, más probable que las relaciones jerárquicas sean explícitas, visibles y autoritarias. Es más, en el nivel secundario, cuanto más elevado sea el nivel socioeconómico de la comunidad, más probable será una P.V.A.[Pedagogía Visible Autónoma], y cuanto más bajo ese nivel, más probable una P.V.M. [Pedagogía Visible dependiente del Mercado] " (Sadovnik,1992, pág. 24).

Merece la pena reproducir literalmente el texto anterior ya que expresa algunas ideas que me han parecido muy interesantes y han presidido una parte de mi investigación. La cuestión es que Sadovnik observa una relación entre la condición social de los estudiantes y las prácticas pedagógicas, así como entre el nivel de enseñanza y éstas, indicando además que las diferencias se producen sobre todo en las reglas jerárquicas, es decir, en las que determinan la conducta de los alumnos.

Pero quizás sea Jean Anyon la que haya hecho un estudio más completo en este sentido que venimos comentando. Efectivamente, ya hemos visto que, según Anyon, el contexto sociocultural tiene mucho que ver con las expectativas que los alumnos tienen en relación con la escuela. En el estudio anteriormente citado (Anyon, 1999), la investigadora norteamericana informa de que las diferencias entre escuelas con alumnos de distintas clases sociales no se limitan a las expectativas de los alumnos, sino que pueden observarse en las prácticas pedagógicas y en las características mismas del conocimiento escolar al que unos y otros acceden.

En las escuelas de clase trabajadora, observa Anyon que se utilizan libros de texto con escaso contenido informativo, que hacen especial hincapié en la idea del conocimiento de las ciencias sociales como una serie de hechos que hay que memorizar. Las orientaciones para los profesores usuarios de uno de los textos citados por Anyon, afirman la conveniencia de que los alumnos hagan tareas rutinarias siguiendo modelos bastante regulares de un día a otro, para conseguir que los estudiantes -a los que consideraban con déficit educativo- se sienta seguros y no se confundan o distraigan. Según Anyon la enseñanza de las ciencias sociales en este tipo de escuelas se realizaba mediante tareas como "*copiar notas del profesor, responder a preguntas del libro de texto o colorear y juntar recortes de papel*" (Ibíd., pág.571).

Generalmente los profesores de estas escuelas de clase obrera mantenían la idea de que los alumnos son perezosos, tienen poco interés por estudiar, carecen de conocimientos apropiados y tienen comportamientos poco adecuados. Para ellos el objetivo era enseñarles lo básico -"las cuatro reglas"- y mantenerlos "ocupados". Concluye Anyon respecto al conocimiento escolar que se imparte en este tipo de escuelas, con la siguiente caracterización: "*lo que constituye el conocimiento escolar aquí parece que es: 1) los hechos fragmentados, aislados del contexto y desvinculados entre sí, o de cuerpos más amplios de significado, o de la actividad o biografía de los estudiantes, y 2) un conocimiento de los comportamientos <<prácticos>> gobernados por reglas: procedimientos a través de los cuales los estudiantes llevan a cabo tareas que son, en gran medida, mecánicas. El conocimiento conceptual o <<académico>> tiene únicamente una presencia simbólica y ocasional*" (Ibíd., págs. 572-73).

En las escuelas de clase media el conocimiento de ciencias sociales era más conceptual que el de las escuelas de clase trabajadora. Para los profesores el objetivo de la enseñanza podría sintetizarse diciendo que era el de preparar a los alumnos para acceder a la Universidad. Los libros de texto y las actividades que se realizaban ponían menos énfasis en la retención de hechos y en el desarrollo de <<habilidades>> simples y más en la comprensión de las generalizaciones. Generalmente en la clase se lee el texto y se escuchan las explicaciones del profesor; también se responde a sus preguntas o a las del texto y ocasionalmente se realiza algún trabajo o se redacta un informe.

Según Anyon, en esta escuela de clase media el conocimiento es más de "contenidos tradicionales", no suele acompañarse con actividades exploratorias de los alumnos y está, por tanto, divorciado de los procesos de descubrimiento personal. La idea dominante es que "*la información, los hechos y los datos pueden acumularse e intercambiarse por buenas notas y la universidad o un trabajo*" (Ibíd., pág. 577).

En la escuela profesional para familias acomodadas, las expectativas de los profesores eran la de desarrollar un conocimiento capaz de hacer que los alumnos piensen por sí mismos. Los textos utilizadas se caracterizaban por

contemplar cuestiones controvertidas y por rechazar el conocimiento memorístico y repetitivo. En general las actividades utilizaban el libro como recurso pero se realizaban otras como el comentario de noticias, la visita a exposiciones, etc.

Concluye Anyon que en este tipo de escuela el conocimiento "no es sólo conceptual, sino que está abierto al descubrimiento, a la construcción y a la elaboración de significados, no viene siempre dado" (Ibíd., pág. 583).

Finalmente, en la escuela de élite para ejecutivos, los profesores opinaban que tendrían que preparar a sus alumnos no sólo ni fundamentalmente en cuestiones académicas, sino para aprender a pensar puesto que ocuparían posiciones en las que deben tomar decisiones. El conocimiento de las ciencias sociales -afirma Anyon- es más sofisticado, complejo y analítico que en las demás escuelas, lo cual se reflejaba en los libros de texto que se utilizaban y en el tipo de preguntas y actividades que se hacían. En términos generales *"el conocimiento en esta escuela de élite es académico, intelectual y riguroso. Hay un intento de enseñar más conceptos, y más difíciles, que en cualquier otra escuela"* (Ibíd., pág. 591).

En definitiva, las investigaciones de Anyon vienen a plantear la tesis de que el conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas están condicionadas por la condición social del alumnado. En este sentido la percepción que los profesores tienen de sus alumnos y la que éstos tienen del conocimiento y de la escuela está mediatizadas por esa variable, pero son las prácticas y el comportamiento de los estudiantes los que realmente parecen estar en la base de la actuación y de las expectativas de los profesores.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA: LA DETERMINACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CAMPO DEL CURRÍCULUM OFICIAL

Introducción

Como se ha dicho en el capítulo anterior, el conocimiento escolar es una construcción que resulta de la recontextualización y reelaboración del conocimiento que se produce en diversos ámbitos, especialmente, en el ámbito de la comunidad científica. Este proceso -que también se ha denominado de "pedagogización" del conocimiento- consiste en una suerte de transmutación del conocimiento en virtud de las peculiaridades del contexto y de las finalidades -explícitas y, sobre todo, implícitas- de una institución -la escuela- que no sólo tiene como función la de transmitir la cultura sino que, como hemos visto anteriormente, tiene otras no menos importantes para el mantenimiento y reproducción del orden social

Basándome en las tesis de Bernstein citadas también en el capítulo anterior, he propuesto la idea de que ese proceso de reelaboración se realiza en lo que he denominado "campos de producción del conocimiento escolar", distinguiendo al respecto el campo de los libros de texto, el campo del currículum oficial y el campo de la práctica escolar, y observando que en cada uno de ellos intervienen diversos agentes que actúan en el marco de reglas

específicas, sin olvidar el peso siempre presente de la tradición y la presión de las fuerzas que derivan de las funciones sociales de la institución escolar.

El objeto de este capítulo es precisamente el de analizar la producción de conocimiento escolar en el campo del currículum oficial. Este asunto me ha parecido de interés para la investigación, teniendo en cuenta que en España se ha realizado recientemente una profunda reformulación del currículum oficial, por lo que resultaba sugerente indagar acerca de las implicaciones que en la práctica ha tenido el nuevo currículum. Además, puesto que la investigación se ha centrado en el campo de la práctica escolar, me ha parecido imprescindible el análisis de la producción del currículum oficial en cuanto contexto en el que se reelabora el conocimiento escolar en el aula.

2.1. Reforma de la enseñanza, reforma del currículum

El currículum oficial vigente en la fecha en la que se redacta este trabajo, responde al modelo de distribución de las competencias entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas (CC.AA.) establecido en la LOGSE. Según esta ley, corresponde al Ministerio de Educación la determinación de un porcentaje del currículum, mientras que se reserva a las CC.AA. que tengan transferidas las competencias de educación otro porcentaje o cuota en la decisión sobre este asunto (concretamente el 55% del currículum común en el caso de las CC.AA. con lengua propia y el 65% en el resto de las Comunidades). La fórmula que en su momento se adoptó para concretar esta distribución consistió en que el MEC establecía un currículum básico -conocido como Enseñanzas mínimas- que posteriormente se desarrollaría o concretaría en cada Comunidad mediante un decreto de enseñanza propio.

El texto que regulaba las enseñanzas mínimas -el llamado "Decreto de mínimos"- se publicó en el BOE de 26 de Junio de 1991; posteriormente se publicaron en los respectivos Diarios oficiales o Boletines los correspondientes decretos de cada Comunidad autónoma¹. Naturalmente el contenido de estos decretos no se ajustaba al criterio de distribución porcentual al que me he

¹ Las fechas en que se publicaron estos decretos en los respectivos Boletines oficiales de cada Comunidad Autónoma, fueron las siguientes:

Valencia: 6-4-1992; Cataluña: 13-5-1992; Andalucía: 26-6-1992; Galicia: 2-4-1993; Navarra: 14-5-1993; Canarias: 29-1-1994; País Vasco : 17-8-1994.

referido, pues la fórmula resultaba impracticable en lo que respecta al currículum de una misma materia -como es el caso de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia-, ya que más bien estaba pensada para determinar la distribución horaria de las distintas materias que pudieran impartirse a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria o del Bachillerato y, especialmente, para establecer la distribución de materias optativas.

Por su parte, los distintos decretos de enseñanza del área de CC.SS., Geografía e Historia (éste era el nombre que recibía en el decreto de Enseñanzas mínimas) se atienen, en líneas generales, al modelo establecido por el MEC. No obstante, la concreción en el ámbito de cada Comunidad Autónoma suele incluir -en mayor o menor grado, según los casos- el estudio de hechos históricos o geográficos particularmente relevantes en el ámbito de la respectiva comunidad. Con todo, en el caso del decreto de Valencia y, sobre todo, en el de Andalucía, se aprecian diferencias que podrían considerarse más significativas.

No cabe duda de que sería de gran interés el análisis de todos y cada uno de estos decretos de enseñanza en los que se establece el currículum de las CC.SS. en la ESO, descontando que, por su importancia, resulta imprescindible hacer lo propio con el decreto de Enseñanzas mínimas. Pero la tarea desborda, con mucho, el propósito de este capítulo de mi investigación y queda, en todo caso, pendiente para posteriores trabajos. Por lo demás, dado que, como he dicho, las diferencias respecto al modelo establecido por el MEC no me parecen, en la práctica, muy significativas, limitaré mi análisis a los textos oficiales publicados en el BOE y a los publicados por la Junta de Andalucía, decisión que se justifica por la mayor incidencia de los primeros y por el particular interés de la investigación de los textos andaluces.

La promulgación del decreto que regula las enseñanzas mínimas del área de CC.SS., Geografía e Historia (y de otras áreas), así como la posterior publicación de los decretos de enseñanza en las distintas Comunidades Autónomas que tienen transferidas las competencias de educación, es un hecho que hay que inscribir en el proceso de reforma del sistema educativo que se ha venido desarrollando en España a lo largo de los últimos años y está aún pendiente de conclusión.

La idea de reformar el sistema educativo que se había diseñado en la Ley General de Educación de 1970, se planteó pocos años después cuando ni siquiera había concluido su aplicación. Ya en 1978 el entonces Ministro de Educación, Iñigo Cavero, presentó una serie de proyectos legislativos entre los que se encontraba el de la Reforma de las Enseñanzas Medias; de esta forma se asistía al nacimiento de uno de los procesos más largos de la Historia contemporánea de la educación en España, pues desde entonces hasta el día de la fecha son 22 los años transcurridos sin que, como decía, se haya llegado al final.

Los fundamentos del proyecto de la reforma aparecían ya esbozados en las palabras de Raúl Vázquez -entonces Director General de Enseñanzas Medias- que en declaraciones a la prensa manifestó en Diciembre de 1978 que: *"Actualmente hay más de 300.000 jóvenes de catorce y quince años que no sólo no están escolarizados, sino que ya han accedido al mercado de trabajo. Si la ley se pone en vigor en los próximos años, esta población quedará embalsamada en los centros educativos, lo que significa detraer de las fuerzas de presión sobre el paro unas cifras importantes"* (En "YA", 24-12-78. Citado en De la Torre, 1981, pág. 60)). Esta vinculación que Raúl Vázquez establecía entre la reforma de las Enseñanzas Medias y el problema del creciente paro juvenil, se hacía más contundente líneas más abajo cuando afirmaba que el coste de la escolarización de estos jóvenes *"es inferior al que supone su seguro de desempleo"*.

Las intenciones del Ministerio de Educación se concretaron tres años más tarde, en 1981, con la presentación por parte de Juan Antonio Ortega -que había sustituido a Cavero- del Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias; tanto en las declaraciones del ministro como en las del propio Raúl Vázquez se ofrecían nuevas pistas para entender el proceso que se ponía en marcha; así, el ministro anunciaba que la reforma habría de ser *"paulatina y no súbita"*, con lo que habría que entender que su implantación se llevaría a cabo en un proceso (¡largo proceso!), mientras que el todavía Director General afirmaba que *"la reforma tiene que ser de tipo cualitativo. Es decir, no va a ser una reforma de tipo expansivo cuantitativo como la que se hizo en 1970"*. ("Ya", 7-5-81, citado en De la Torre, ob. cit., pág. 62).

Por otra parte, en el avance de lo que serían las líneas maestras de la reforma, se anunciaba el objetivo de la reordenación del sistema educativo, basado en la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y organizada en una etapa de Enseñanza Secundaria 14-16 con un tronco común y cierta optatividad, y un segundo ciclo de Enseñanza no obligatoria en el que se establecía alternativamente un Bachillerato y una Enseñanza Técnico Profesional.

Como puede apreciarse, las bases de lo que veinte años después sería el sistema educativo español estaban ya sentadas en el proyecto del ministro Ortega. Incluso las claves de cómo habría de discurrir el proceso de cambio se había esbozado en aquellos años: escolarización hasta los 16 años, reforma lenta y atención a la calidad, no sólo a la cantidad.

La victoria electoral del PSOE en 1982 y el consiguiente cambio en el Ministerio de Educación ralentizó el proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias pero en modo alguno lo paró. El propio Felipe González en el debate de investidura celebrado en Noviembre-Diciembre de 1982, anunció su propósito de ampliar la escolarización hasta los 16 años en el marco de la Reforma de las EEMM, dando así continuidad a las intenciones ya expresadas por anteriores ministros de la UCD. El método con el que se iba a proceder para desarrollar el objetivo de la Reforma lo expuso el recién nombrado Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, en declaraciones a *Cuadernos de Pedagogía*, afirmando que " *es necesario que se entienda [la reforma] como un proceso y además que sea experimental*", añadiendo que, " *por otro lado, el que concibamos la reforma como un proceso experimental quiere decir que nos lo planteamos a varios años*"². (Entrevista a José Segovia, 1983, pág. 46).

Los planteamientos reformistas que salían del Ministerio de Educación -al frente del cual estaba entonces José María Maravall- parecían poner más atención que sus predecesores a los aspectos cualitativos de la Reforma. Así, en esta misma entrevista José Segovia manifestaba: " *Ha llegado el momento de no fundamentar la EM en la trasmisión de información... Esto supone,*

² Sin entrar a valorar la idoneidad del procedimiento, es razonable pensar que en el constante aplazamiento de la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años tuviera, algo que ver la disponibilidad de recursos financieros que implicaba esa medida y el cálculo de los efectos que la progresiva reducción de la natalidad tuviera sobre ello.

además, un cambio radical en la metodología, en la estructura del aula, en la dinámica interna de los grupos de clase, etc". (Ibíd., pág. 47 De manera que, sin olvidar que una de las claves del proceso era la ampliación de la escolarización, el proyecto de reforma de las EEMM se perfilaba como una profunda renovación de la práctica escolar.

Consecuentemente con estas ideas, durante el curso 83-84, se inició el proceso de experimentación, tanto en el ciclo superior de la EGB como en la Enseñanza Media. Para Coll y Porlán (1998), el desarrollo de la reforma se caracterizó en esta primera fase -hasta 1987- por la primacía de la experimentación y las actuaciones sectoriales, "*sin haber definido y precisado previamente el modelo de conjunto del sistema educativo que se pretende establecer*" (Ibíd., pág.12), lo cual parecía coherente con la estrategia adoptada por las autoridades educativas que se basaba en la hipótesis de la reforma "desde abajo".

Poco tiempo después, coincidiendo con cambios en el Ministerio de Educación, se abandona la estrategia reformista anterior y se optaba por la fórmula que podríamos definir como reforma "desde arriba", una fórmula que, en definitiva, se reducirá a la progresiva implantación de un nuevo ordenamiento del sistema educativo. Es evidente, como afirman Coll y Porlán (ob. cit.), que el proceso de reforma tuvo un punto de inflexión en Junio de 1987 con la presentación del documento titulado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*. Precisamente durante el curso 88-89 supuestamente se desarrolló un debate sobre las propuestas contenidas en el citado proyecto, todo lo cual concluyó en Julio de 1989 con la presentación, por parte del entonces nuevo ministro del ramo -Javier Solana-, del Libro Blanco de la Reforma Educativa³, en el que se concretaba ya una propuesta bastante acabada⁴.

Según las palabras del propio ministro (Solana, 1989), la Reforma perseguía tres objetivos: ampliación de la escolarización obligatoria hasta los

³ Una opinión sobre el Proyecto de Reforma que me parece muy clarividente por su capacidad para vaticinar lo que finalmente ha acontecido con la Reforma, puede verse en Viñao, 1989.

⁴

No está de más hacer notar la ruptura de la nueva estrategia reformista con la etapa anterior; de hecho no hubo un balance de la experimentación ni sistematización de las conclusiones que pudieron obtenerse, de manera que la nueva propuesta se hacía prácticamente al margen del trabajo realizado a lo largo de cuatro cursos.

16 años, reordenación del sistema educativo con el establecimiento de nuevas etapas y mejora de la calidad de la enseñanza. Por lo que se ve, no eran, desde luego, objetivos muy distintos a los que desde 1978 venían planteando los sucesivos responsables del Ministerio de Educación, si bien, en el discurso reformista el objetivo de la mejora de la calidad de la enseñanza se subrayaba cada vez con más fuerza, hasta el punto de que, en la opinión pública e incluso entre los profesionales de la enseñanza, se dio por sentado que la reforma y el cambio -la mejora- de la enseñanza y el aprendizaje eran procesos idénticos⁵.

Mientras que en los primeros años del proceso de reforma, la mejora de la calidad se confiaba a la generalización de una dinámica innovadora en los centros de enseñanzas, ahora la cuestión se abordaba con otros presupuestos, ya que se establecía una relación directa entre mejora de la enseñanza y cambio del currículum, de manera que la cuestión del currículum se convirtió en pieza clave del discurso reformista, de manera que de la reforma de la enseñanza se hacía pivotar sobre la reforma del currículum. En este sentido se pronunciaba recientemente Elena Martín cuando afirmaba que *"la primera de las características del currículum de la LOGSE que hay que destacar es precisamente el que tiene voluntad de actuar como eje vertebrador del conjunto de iniciativas que constituyen la reforma educativa"*. (Martín, 1998, pág. 32)

Precisamente con el significativo título *Reforma de la enseñanza, reforma del currículum*, Álvaro Marchesi y Elena Martín (1989) -Director General y consejera técnica del MEC, respectivamente- publicaron un artículo en el que se exponía la clave de esta simbiosis. En su introducción quedaba meridianamente claro el discurso reformista: *"La Reforma educativa que el ministerio de Educación y Ciencia propone no es única ni principalmente una reforma de ordenación y estructura, sino que pretende incidir en la calidad de la enseñanza a través de la innovación de la práctica en el aula. Para llevar adelante este cambio se ha considerado imprescindible elaborar una nueva propuesta curricular que recoja una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos escolares coherente con los objetivos de la Reforma"* (pág. 86).

5

Por otra parte, precisamente la idea de que el principal objetivo de la reforma era la mejora de la práctica escolar, servía de justificación al hecho de que se retrasara la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años.

Dejando sentada la identificación que el discurso reformista establecía entre reforma de la enseñanza y reforma del currículum, lo que me interesa subrayar de estas palabras es la equivalencia que los responsables ministeriales establecían, así mismo, entre innovación de la práctica en el aula y cambio curricular, de forma que, según esto, la mejora de la calidad de la enseñanza podría alcanzarse con un "buen currículum". Es cierto que la tesis de Marchesi y Martín consideraba, no obstante, la necesidad de una serie de actuaciones que hicieran viable la implantación del nuevo diseño curricular. Concretamente anunciaban en el citado artículo que el Ministerio desarrollaría una serie de actuaciones para el desarrollo del currículum, actuaciones que incidirían sobre la formación del profesorado, la elaboración de materiales curriculares, los servicios de apoyo a la escuela (asesores, etc.) y la investigación educativa.

Abundando en esta idea, es interesante volver a traer a colación el artículo ya citado de Elena Martín (1998) en el que haciendo balance del proceso seguido en la implantación de la Reforma y la suerte que ha corrido el currículum aprobado en su momento, afirma que *"la capacidad del currículum de mejorar la calidad no depende sólo de su coherencia teórica. Hay otra serie de actuaciones que deben llevarse a cabo, ya que ellas son las que convierten en realidad, en mayor o menor grado, la potencialidad innovadora que el currículum pueda ofrecer"* (Ibíd., pág. 31) Una afirmación que, hecha casi diez años después de la aprobación de un nuevo currículum oficial, puede interpretarse como tímida constatación de que las cosas no ocurrieron como se esperaba, si bien el fracaso no sería atribuible a la bondad o coherencia del currículum, ni a la tesis de la equivalencia entre reforma de la enseñanza-reforma del currículum, sino a la *"otra serie de actuaciones"*⁶.

El caso es que todo o casi todo se confió a la elaboración e implantación de un nuevo currículum. El proceso de su elaboración se acometió en dos fases; en la primera -entre 1988 y 1989- se redactó el llamado Diseño Curricular Base, es decir, una primera propuesta de currículum que, según el proceso diseñado en el MEC, sería sometido a consulta para que, finalmente,

6

A las que sí concedieron importancia en la primera etapa de la reforma, según vimos en las declaraciones de Segovia.

pasara a las páginas del BOE. Precisamente la segunda fase consistió en la elaboración del texto que conocemos como Decreto de Enseñanzas Mínimas y que -como se ha dicho- fue publicado como currículum oficial en 1991.

2.2. El Diseño Curricular Base

No es ningún secreto que el modelo de diseño curricular en que se basó la elaboración del DCB -el marco curricular- estaba directamente inspirado en las tesis de César Coll, profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación, que ocupó el cargo de Director General de Renovación Pedagógica y que, junto al ya citado Álvaro Marchesi, también profesor y catedrático de la misma disciplina, jugaron un papel fundamental en la determinación del currículum.

Centrando ya nuestra atención en los principios más generales del marco curricular que sirvieron de base a la elaboración tanto del DCB como -en menor medida, según veremos- del decreto de Enseñanzas mínimas, subrayemos de entrada el hecho de que, más allá incluso de las concreciones prácticas que de tales principios se fueron derivando, las ideas que sustentaban el modelo curricular constituyeron lo más emblemático del discurso reformista, y permanecieron casi hasta nuestros días como referentes del nuevo enfoque en la enseñanza, a pesar de que -como veremos- el texto oficial era en no pocos aspectos contradictorio con el discurso curricular.

Una síntesis de estos supuestos podemos encontrar en un artículo de César Coll (1989) -*Diseño curricular Base y Proyectos curriculares*- publicado en el número 168 de *Cuadernos de Pedagogía*, así como en otro más reciente -que acabo de citar- de Elena Martín (1998) -*El papel del currículum en la reforma educativa española- (Investigación en la Escuela, nº 36)*; uno y otro pueden servirnos de guía en nuestra exposición, en la que señalaremos dos de los rasgos más sobresalientes del marco curricular: el carácter abierto del currículum y su fundamentación en la perspectiva psicológica⁷.

Uno de los puntos de partida de la tesis de César Coll se refería al nuevo marco en el que se querían situar las decisiones sobre el currículum, señalando en

⁷ Para un análisis más profundo de las tesis de César Coll, puede verse Coll, 1987.

el artículo citado que *"el cambio [respecto a los planteamientos curriculares vigentes]es particularmente acusado en lo que concierne a la distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de diseño, desarrollo y control del currículum escolar"* (Ibíd., pág. 8). De aquí que, para que pueda ser efectiva esta distribución de competencias, *"el Diseño Curricular Base ha de adoptar necesariamente la forma de una propuesta curricular abierta"* (pág. 8; el subrayado es nuestro) que permita a los centros y a los profesores tener protagonismo en la determinación del currículum. Para Coll, esto *"permitirá llevar a cabo una educación que tenga en cuenta los diversos factores presentes en las situaciones educativas particulares, una educación individualizada y respetuosa de la diversidad, una educación ajustada a los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos"* (Ibíd., pág. 8).

El carácter abierto del currículum se justificaba entonces por su positiva incidencia sobre la calidad de la enseñanza, pero no era esa la única (¿ni principal?) razón. También existían razones políticas tal y como afirma Elena Martín en su artículo: *"Las razones para optar por un modelo abierto son sin duda de naturaleza política y administrativa, pero también de carácter psicopedagógico (...) El reparto de responsabilidades que finalmente se adoptó en la ley pone claramente de manifiesto el carácter político del acuerdo, por encima de la lógica curricular"* (Martín, 1989, pág. 34).

El modelo de currículum abierto suponía que habría de procederse a su concreción en los distintos niveles de decisión que, según esta tesis, se suceden desde el Diseño Curricular Base (y más tarde desde el decreto de Enseñanzas mínimas y los decretos de las Comunidades) hasta la clase de Historia. En la descripción de este proceso Martín habla de tres niveles de decisión (ver cuadro en pág. 36). El primero se correspondería con el mismo el Decreto de Enseñanzas mínimas y los posteriores decretos de las CC.AA.; aquí las decisiones son competencia primero del gobierno del Estado y después de las respectivas Administraciones autonómicas. El segundo nivel de concreción se correspondería con el llamado Proyecto curricular (que en el esquema de César Coll (1989, pág. 10) se sitúa dentro del Proyecto educativo de centro) del área, cuya determinación compete al equipo docente. Finalmente el tercer nivel de concreción sería la Programación de Aula, nivel en el que es al profesor de cada grupo al que le corresponde tomar las oportunas decisiones. Junto a estos ámbitos en los que el currículum se iría concretando,

César Coll habla de un nivel intermedio, el de los materiales curriculares, que supuestamente vendrían a ser ejemplificaciones que guiaran las posteriores decisiones de los profesores y profesoras, idea que, según sabemos, se concretó en la elaboración de una serie de instrucciones y unidades didácticas que formaron las llamadas "cajas rojas".

Así pues, el carácter abierto del currículum fue uno de los supuestos del modelo a partir del cual se desarrollaría el currículum de cada una de las áreas, y en concreto la de CC.SS., Geografía e Historia. Subrayemos que este carácter abierto o flexible se justificaba por la conveniencia de posibilitar que las CC.AA. desarrollaran sus competencias curriculares y por el interés que para una enseñanza de calidad tiene el que el profesorado adapte las propuestas más generales al contexto en el que impartiría sus clases, determinando los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Así pues, según este supuesto, los profesores tendrían un papel decisivo en la determinación de los contenidos, lo cual, en cierto sentido, implicaba una reformulación de la práctica profesional, pues, lo habitual hasta entonces era que fueran *"simplemente ejecutores de un plan previamente establecido"*. (Coll, 1989, pág. 8).

Ahora bien, para que este proceso de sucesivas concreciones fuera viable habría que procurar que en el primer nivel de concreción del currículum no se adopten decisiones que constriñan las posibilidades de decisión en los siguientes; de aquí que *"debe evitarse un excesivo detalle en la formulación, que se limitará a enunciar la estructura de conjunto del currículum escolar y las líneas directrices de los objetivos de aprendizaje"* (Ibíd., pág. 11), idea que César Coll reitera más adelante en este mismo artículo, con las siguientes palabras: *"El Diseño Curricular Base ha de adoptar necesariamente la forma de una propuesta curricular abierta; es decir, ha de limitarse a formular en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad"* (Ibíd., pág. 12).

Junto al carácter abierto, Elena Martín señala como otro de los rasgos del modelo curricular en el que se apoyó la elaboración del currículum actualmente vigente, la "sólida formación teórica", refiriéndose al hecho de que

las decisiones se fundamentaban en las aportaciones que diversas disciplinas -las llamadas fuentes del currículum- hacen al respecto.

Más concretamente, en su artículo, Martín desarrolla cuál es esa *sólida formación teórica*, afirmando que la denominada "*concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje... constituyó el referente que permitió dar unidad y coherencia al conjunto de la propuesta curricular desde la educación infantil hasta los bachilleratos*" (ob. cit., pág. 32), afirmación que desgrana en las siguientes líneas desarrollando todas las implicaciones que, según la autora, tiene tal fundamentación en la determinación de los objetivos, los contenidos, la naturaleza del conocimiento...

Por su parte César Coll (1986), ya en fechas anteriores, trataba de este asunto de las fuentes del currículum en un artículo en el que, entre otras cosas, decía: "*Aunque en la confección de un currículum escolar es absolutamente imprescindible utilizar e integrar informaciones que provienen de distintas fuentes (del análisis sociantropológico, del análisis pedagógico y también del análisis disciplinar), las que tienen su origen en el análisis psicológico poseen, a mi juicio, una importancia especial (...), porque afectan a todos los elementos del currículum escolar*" (pág. 12).

De esta forma se ponía de manifiesto que el discurso de la Reforma tenía uno de sus pilares fundamentales en el "*análisis psicológico*", lo que venía a significar el triunfo de las llamadas pedagogías psicológicas en el campo del currículum oficial, al menos en sus aspectos discursivos, pues otra cosa sería si realmente las determinaciones más importantes -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- eran coherentes con los principios de esas pedagogías. Sea como fuere, lo importante ahora es dejar constancia de que el modelo curricular sobre el que se apoyó la elaboración del currículum de CCSS, Geografía e Historia, se caracterizaba también por disponer de un discurso que, a modo de fundamentación teórica, ponía el énfasis en lo psicológico, y más concretamente, en el constructivismo, término que -como decía Martín- se convirtió en el referente de la reforma. De hecho la idea de que el constructivismo constituía el fundamento teórico del cambio curricular preconizado pasó a formar parte de la doxa reformista.

Bajo los supuestos de este "marco curricular", del que se han destacado dos de sus rasgos principales, se elaboró el currículum del área de CCSS, Geografía e Historia. Recordemos que varios fueron los textos en los que se iría plasmando lo que formalmente habría de considerarse como el conocimiento oficial. El primero de ellos -el DCB del área de Geografía, Historia y CCSS- se presentó en 1989 como proyecto para el debate y como tal tuvo el carácter de documento sin valor prescriptivo; posteriormente, en 1991, se publicó en el BOE el decreto de Enseñanzas mínimas que establecía el currículum básico para todo el estado, con carácter ya prescriptivo; poco después las CC.AA. publicaron sus respectivos decretos de enseñanza -también con carácter prescriptivo- en el ámbito de su competencia; finalmente, en algunos casos, se publicaron disposiciones sobre la secuenciación y organización de los contenidos que no tenían valor prescriptivo sino orientativo, salvo cuando no existiera acuerdo entre el profesorado de un mismo Departamento. Veamos con más detalle las características de estos textos que finalmente formaron el corpus del currículum oficial.

El DCB de CCSS que se presentó para el debate no llegó a convertirse en el currículum y oficial, y, de hecho, entre este texto y el que finalmente se publicó en el BOE había diferencias significativas como tendremos ocasión de ver más adelante. Sin embargo, al igual que ocurrió con el discurso del marco curricular, el discurso que se contenía en la propuesta curricular presentada a debate fue tomado como el "discurso" de la Reforma sobre el lugar de la Geografía y la Historia en el currículum.

Entrando ya en el análisis de la propuesta referida a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), diremos que resulta de mucha utilidad un artículo publicado en *Cuadernos de Pedagogía* (nº 178, 1990), firmado por Jesús Domínguez, Valentín Ábalo, Begoña Olavarrieta y José María Salguero -a la sazón pertenecientes al Servicio de Innovación Educativa del MEC y a los que considero presuntos autores del DCB-; en ese artículo se describen de manera sintética las características del DCB y, junto al texto en cuestión y a otros artículos, me servirá para desarrollar mi análisis⁸.

8

Una valoración crítica del DCB puede verse en Mainer, 1990; Rozada, 1990 y, en general, en VV.AA., 1990b. Otras aportaciones y valoraciones, referidas especialmente al ámbito de Cataluña, pueden verse en Pagés, 1990 y 1991.

Siguiendo el modelo propuesto por César Coll, el punto de partida de toda la propuesta -la "fundamentación del diseño del área"- nos remite a las llamadas fuentes del currículum, es decir a una serie de consideraciones que, desde diversos campos, sirven de fundamento a las opciones tomadas sobre los elementos del currículum. En este sentido, no cabe duda de que en el DCB se contenía un discurso nuevo e inédito, al menos en España, que trataba de justificar racionalmente las decisiones tomadas, un discurso que ya no versaba exclusivamente sobre la propias disciplinas sino que se extendía particularmente sobre los fundamentos sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos de la propuesta.

Así, las consideraciones socioculturales -o fuente sociológica- sirven para determinar la *"contribución que debe hacer el área al desarrollo de las potencialidades de los jóvenes para ser miembros de pleno derecho en nuestra sociedad"* (VV.AA., 1990a, pág. 8), una reflexión que lleva a los autores a concluir que, entre otras finalidades, el área tiene que dar *"respuesta a necesidades como comprender y enjuiciar los rasgos y problemas centrales que caracterizan el mundo en que vivimos..."* (Ibíd.,pág. 8).

Por su parte, en lo que respecta a las consideraciones epistemológicas o disciplinares, se afirma la intención de encontrar un punto de equilibrio entre la organización puramente disciplinar, la yuxtaposición de diversas disciplinas sociales y la superación de las viejas disciplinas mediante su integración en un área de conocimiento social. No cabe duda de que la ambigüedad que se desprendía de estas consideraciones podía interpretarse como una fórmula de compromiso entre las distintas opciones planteadas, haciendo posible, al menos formalmente, que se concretaran formulaciones didácticas más o menos identificadas con la perspectiva disciplinar.

No obstante, la ambigüedad va resolviéndose al tratar de las consideraciones psicopedagógicas -que constituían, como se dijo, el principal referente en la determinación del currículum. En este punto se presta especial atención a las implicaciones que tiene el constructivismo -en cuanto teoría del aprendizaje- en la organización y secuenciación de los contenidos. De hecho, la indeterminación que sobre el papel de las disciplinas se advierte en la reflexión epistemológica, parece aclararse ahora cuando se ponen en juego las características psicoevolutivas del alumnado, afirmándose al respecto que *"en*

estrecha relación con las características psicoevolutivas del alumno en la Secundaria Obligatoria hay que considerar las conexiones entre nuestra área y la del Conocimiento del Medio en Primaria. Al igual que ésta, el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales se vertebra teniendo en cuenta dos componentes del conocimiento del alumno sobre la realidad, uno experiencial y otro disciplinar y objetivo. Pero a diferencia de lo que ocurre en el Área de Conocimiento del Medio, en nuestra área la tensión entre ambos se resuelve otorgando al componente disciplinar un papel cada vez mayor en la configuración del área" (Ibíd., pág. 9).

Obsérvese que, según esta argumentación, las disciplinas escolares adquieren un status privilegiado en la determinación del conocimiento escolar en razón del desarrollo cognitivo del alumnado que, así planteado, se dirige de forma "natural" al conocimiento disciplinar, que, por lo demás, aparece también como un tipo de conocimiento que "está ahí", al margen de las circunstancias sociohistóricas de su construcción o de las necesidades de formación de los jóvenes. Da la impresión de que, con los matices que ahora veremos, a lo largo del texto se va imponiendo el peso de la tradición disciplinar sobre el fundamento sociológico o incluso psicológico, de forma que las disciplinas escolares -especialmente la Geografía y la Historia- seguirían siendo el objeto principal del conocimiento escolar; sólo que ahora el discurso que justifica esta decisión se hace más sofisticado y, sobre todo, se apoya, en la psicología más que en la epistemología o en la sociología o, de forma implícita, en la tradición disciplinar. Parece legítimo interpretar esta justificación psicológica de la tradición disciplinar como el punto de equilibrio o simbiosis entre las pedagogías psicológicas y las pedagogías tradicionales, impregnando las primeras el plano discursivo y metodológico del DCB y las segundas el de la determinación del contenido (Rozada, 1990).

Con estos fundamentos, el DCB abordaba los tres componentes básicos del currículum: los objetivos generales, los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas y para la evaluación. Respecto a los objetivos generales del área, decir que son diez y que se formulaban *"en términos de capacidades más o menos generales y no como comportamientos concretos directamente evaluables"* (VV.AA., 1990a, pág. 9); de esta forma el discurso reformista se distanciaba formalmente de la pedagogía por objetivos de corte conductista, tan pujante en los discursos pedagógicos de los años anteriores.

En lo que respecta a los contenidos y frente a lo que venía siendo habitual, el DCB introducía en su enumeración la distinción entre hechos y conceptos, procedimientos y actitudes y valores, una fórmula muy en boga en la retórica curricular⁹. No fue esta la única novedad en este capítulo de los contenidos; así, frente a la organización en asignaturas o disciplinas, se utilizó el término "Ejes de contenido" y en lugar de los temas que formaban habitualmente los contenidos de las asignaturas, se hablaba de "Bloques de contenido".

Concretamente los ejes temáticos eran cuatro: "Sociedad y territorio", "Sociedades históricas y culturas diversas", "Sociedad y cambio en el tiempo" y "El mundo actual". Si nos fijamos en los contenidos conceptuales, no es difícil percibir en estos ejes las huellas de las disciplinas escolares clásicas, es decir, la Geografía y la Historia¹⁰, distribuidas a lo largo de los cuatro cursos de la ESO, si bien en el caso de la Historia, la formulación de los contenidos y las aclaraciones que la acompañaban, revelaban algunas novedades en las que era visible la influencia del Proyecto History 13-16 (Mainer, 1990). De esta forma implícita y bajo otros rótulos, la propuesta de contenidos invitaba claramente a la pervivencia de la estructura disciplinar, aunque quedaban abiertas otras posibilidades.

Cada uno de estos ejes albergaba a su vez diversos bloques de contenidos que en realidad venía a ser un conjunto de temas, cosa lógica si atendemos al criterio seguido para su selección según manifestaban los autores del artículo citado: *"Se ha elegido el criterio temático para la delimitación de los bloques considerando que en la tradición pedagógica de nuestras materias esta disposición de los contenidos ha sido siempre habitual."*

9

Esta distinción se justificaba en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje fueran algo más que una mera repetición de hechos y conceptos y diera cabida de forma explícita a la educación en valores y a las técnicas que se utilizan en la construcción del conocimiento. A la postre, según una de sus impulsoras, la distinción se tornó en un artificio burocrático en los Proyectos curriculares elaborados por los centros (Ver Martín, 1998)

10

De hecho uno de los presuntos autores del DCB -Jesús Domínguez- señalaba a propósito del debate sobre la propuesta que *"para algunos autores los contenidos y conceptos han sido formulados de forma demasiado tradicional y académica, lo que ha reforzado, en su opinión, la fuerte presencia que ya tienen la Historia y la geografía en el área"* (Domínguez 1993, p.70-71, citado por Guijarro, 1997, págs., 147-148)

De esta forma se ha conseguido, creemos, una organización de los contenidos reconocible e incluso familiar al profesorado" (VV.AA., 1990a, pág. 11).

La lectura de las líneas escritas por quienes (presumiblemente) elaboraron el DCB ponen claramente de manifiesto cómo el peso de la tradición se imponía en la determinación de los contenidos del nuevo currículum, mientras que en lo que respecta a sus aspectos metodológicos se utilizaba un lenguaje próximo a las pedagogías psicológicas. La convivencia de ambas perspectivas en el campo del currículum oficial -pedagogía tradicional en el contenido y psicológica en el método- sería, como veremos más adelante, cada vez más difícil; en el campo de la práctica escolar, como también tendremos ocasión de ver, poco menos que imposible.

De hecho la relación de los bloques de contenido no se alejaba mucho de los temarios habituales de Geografía e Historia; sólo que tenían un enunciado más general¹¹, se utilizaba una terminología a veces distinta de la habitual¹² y se añadían algunos temas nuevos según la línea del 13-16. Concretamente los bloques de contenido de cada eje temático eran los siguientes:

Sociedad y territorio

- El medio natural y su conservación.*
- La población y los recursos.*
- Las actividades económicas y los recursos naturales.*
- Hacia una sociedad terciaria.*
- Las ciudades.*

Sociedades históricas y culturas diversas.

¹¹

De acuerdo con el criterio de generalidad que según vimos anteriormente exponía César Coll en la definición del marco curricular.

¹² Delval (1990) habla de *reforma de las palabras* refiriéndose a la de las EEMM.

- Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad Clásica.
- Sociedades medievales y de la época Moderna.
- Sociedades y culturas diversas.

Sociedad y cambio en el tiempo

- Cambio y continuidad a través del tiempo.
- Transformación global y revolución en la época contemporánea.

El mundo actual

- Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo.
- Arte y cultura actuales.
- La organización económica y el mundo del trabajo.
- Poder político y participación ciudadana.

A pesar del sesgo disciplinar, no obstante, en el texto de la propuesta curricular se sostenía la intención de facilitar los planteamientos no disciplinares, según explicaban los autores del artículo que guía estas consideraciones: *"Una característica muy importante de los bloques de contenido, que los distingue radicalmente de los programas actualmente en vigor es que no constituyen un temario, es decir, establecen qué contenidos deben trabajarse pero no prescriben cómo ha de agruparse ni tampoco cómo han de secuenciarse didácticamente a lo largo de los cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria. El profesorado dispondrá de gran libertad en sus proyectos curriculares y programaciones para formar unidades didácticas con contenidos de distintos bloques y también para elegir la secuencia de unidades más adecuada a sus preferencias y circunstancias"* (VV.AA., 1990a, pág.12).

Al margen de otros aspectos, esta posibilidad era, a mi entender, una de las novedades más significativas -y la más emblemática- de cuantas se contenían en el DCB. La cuestión se podría sintetizar diciendo que el mensaje que trasmitía el DCB trataba de contentar a los partidarios de que no cambiara nada sustancial (los más) -garantizando un programa basado en los habituales temas de Geografía e Historia- y hacer un guiño a los que veían en la Reforma

una posibilidad de cambiar realmente la práctica escolar (los menos), ofreciéndoles la posibilidad de confeccionar el currículum del área para los cuatro años de la etapa de manera distinta a como había sido habitual en los últimos cien años. Claro que no era fácil ejercer la "libertad" de los profesores y profesoras para elaborar Proyectos curriculares al margen de la tradición disciplinar; en este sentido ya advertía Delval sobre lo que podía ocurrir en la práctica:

"Si hay una carencia general de documentos para trabajar de una manera realmente constructiva, si, como ha señalado Gimeno, no hay tradición entre nosotros de esa manera de trabajar, es de temer que los resultados que se obtengan puedan ser trágicos. Lo que podemos encontrarnos es que sean los libros de texto los responsables finales de lo que se vaya a enseñar, como viene sucediendo (...) El peligro es que en la situación actual sean nuevamente las editoriales las que hagan su agosto e implanten un modelo, generalmente muy pobre, de lo que se propone en las reformas educativas, como ya ocurrió con la reforma de 1970" (Delval 1990, citado en Guijarro, 1997, pág. 196).

De manera que, según vaticinaba Delval, lo más probable es que fueran las editoriales de libros de texto las que ejercieran "su libertad" para interpretar la propuesta curricular en un sentido u otro, y, puesto que para ellas el criterio determinante es el número de ventas y las ganancias que puedan obtener, optarían por el modelo que diera satisfacción al mayor número de consumidores -profesores. Es cierto que al margen de esto quedaría siempre la posibilidad de trabajar en la clase con una opción distinta a la de las grandes editoriales, pero esta posibilidad siempre ha existido, de aquí que en realidad el DCB no parecía instrumento suficiente ni potente para el cambio de la práctica escolar y la mejora de la calidad de la enseñanza según el propósito que guiaba la reforma educativa. Al primar en la propuesta de contenidos del DCB la perspectiva disciplinar, el estado se desentendía del cambio curricular -que era, no lo olvidemos, la cuestión central de la reforma -, según las tesis ya comentadas-, y descargaba su responsabilidad en las espaldas de los grupos de innovación; de esta manera, la reforma se identificó durante algún tiempo con la innovación educativa y viceversa, si bien pronto se advertiría un conflicto cada vez más abierto entre reforma e innovación.

Por último, la propuesta de DCB contenía unas "Orientaciones didácticas y para la evaluación" en las que se abordaba el cómo y cuando enseñar los contenidos del área y cómo y cuándo evaluar su aprendizaje. Obsérvese que el título de este apartado indicaba que lo que en él se desarrollaba no tenía carácter prescriptivo y se hacía, por tanto, a modo de sugerencias que convenía a los profesores y profesoras tener en cuenta. Respecto a las orientaciones llamadas "didácticas" baste decir que proponía una serie de criterios generales para la selección y secuenciación de contenidos o para la metodología y actividades de enseñanza, todo muy genérico y con poca profundidad.

Las orientaciones para la evaluación gozaban de un trato similar a las orientaciones didácticas, pues se trataba de una serie de consideraciones acerca del objeto y los instrumentos de evaluación, consideraciones ciertamente muy distantes de planeamientos tecnocráticos y de concreciones determinantes.

2.3. El decreto de Enseñanzas mínimas del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Otras Comunidades Autónomas desarrollaron un proceso similar al que siguió el MEC y publicaron sus propios DCBs, también a modo de propuestas para el debate que sometieron a la consideración de los colectivos e instituciones interesados en la cuestión. Poco tiempo después se cerró esta etapa de la elaboración del currículum oficial, con la publicación en el BOE de 26 de Junio de 1991 del decreto que establecía las enseñanzas mínimas en el área de CC.SS., Geografía e Historia para la Educación Secundaria Obligatoria y que, supuestamente, recogía las aportaciones y sugerencias que hubo ocasión de plantear en un debate escasamente articulado.

Guijarro (1997) ha señalado que el Decreto de Enseñanzas mínimas hacía una lectura conservadora del DCB propuesto anteriormente por el MEC. Lo cierto es que las diferencias entre el DCB propuesto para el debate y el nuevo marco legal eran significativas, las contradicciones con el discurso reformista eran poco menos que evidentes. La opción por las disciplinas estaba

ahora más definida, de manera que, realmente, los contenidos del área -que ahora se llamaba de Ciencias Sociales, Geografía e Historia- se parecían bastante a lo que siempre habían sido: un temario de Geografía e Historia (si acaso con algún añadido proveniente de otras Ciencias Sociales). Y ello aunque formalmente en el enunciado de los contenidos se emplearan las expresiones "Sociedad y territorio" y "Sociedades históricas y cambio en el tiempo", en lugar de Geografía e Historia, y aunque el temario se sustituyera, forzosamente, por un listado de conceptos. Además, en el caso de los que eran propiamente históricos, se apuntaba hacia un desarrollo cronológico convencional, intención que estaba implícita en el texto del decreto y que posteriormente se explicitó en los documentos que desarrollaron el currículum para el territorio MEC.

De esta forma la Historia *regulada* volvía a un esquema muy parecido al que había estado vigente en los últimos cursos de la EGB o en el BUP, al tiempo que se aligeraba también la literatura pedagógica, reduciendo su discurso prácticamente al referente psicológico, de tal manera que la psicología quedó como única herramienta del cambio curricular, en desigual pugna con los contenidos de la Historia tradicional.

En lo que respecta al reforzamiento de la opción disciplinar, hay que decir que ya en la introducción del texto del decreto se recogen una serie de consideraciones acerca del valor e interés del conocimiento social, así como la forma en que parece apropiado que estas potencialidades se desarrollen. En lo que ahora nos interesa conviene subrayar que se mantiene y refuerza la idea de nuclear los contenidos en torno a las disciplinas tradicionales -la Geografía y la Historia- aunque esto formalmente no parece incompatible con otras opciones no disciplinares; así: "*El énfasis otorgado a la Geografía y a la Historia se corresponde con su mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales. En tal planteamiento, el currículum básico de esta área deja un ancho margen de libertad para que las programaciones curriculares se organicen con un mayor peso de consideraciones disciplinares o, por el contrario, con un enfoque integrador, pero haciéndolo, en todo caso, equilibradamente*" (BOE 26-6-1991). De hecho, en palabras de Jesús Domínguez (1992): "*cabría decir que el área incluye unos conocimientos fundamentales de Historia y Geografía junto a una introducción a las otras Ciencias Sociales*" (pág. 24).

El caso es que en el decreto de Enseñanzas mínimas se apostó más decididamente que en el DCB por convertir a las viejas disciplinas escolares en el objeto de estudio de los alumnos de Secundaria¹³, así que el potencial innovador que los diseñadores de la Reforma atribuían al cambio del currículum quedaba, al menos por esta vía, desactivado, reflejándose probablemente en ello que la inicial aspiración del cambio cualitativo, de la mejora de la calidad de la enseñanza y de la práctica escolar quedaba arrumbada para mejores tiempos y la Reforma se limitaba a los aspectos cuantitativos de la cosa, aquellos a los que se refería Raúl Vázquez en 1978 y que hemos visto en las primeras páginas de este capítulo.

Volviendo al análisis del decreto que fijaba el currículum del área, decir que los contenidos se estructuraban en tres grupos¹⁴, lo cuales se corresponden con Geografía, Historia y otras Ciencias sociales; sólo que estos grupos en lugar de denominarse según los términos clásicos de las disciplinas, se denominaban "bloques de contenido" y eran los siguientes: "Sociedad y territorio" (Geografía), "Sociedades Históricas y cambio en el tiempo" (Historia) y "El mundo actual" (Historia, Geografía y otras Ciencias Sociales).

En cada uno de estos grupos -que realmente son asignaturas- se contenían una serie de temas que eufemísticamente reciben el nombre de conceptos, además de una serie de procedimientos y actitudes. Concretamente en el correspondiente a Sociedades históricas y cambio en el tiempo (Historia) figuran los siguientes conceptos (temas):

1.- Iniciación a los métodos históricos:

-el Historiador y las fuentes;

13

Sin duda un asunto de gran interés, pero en el que aquí no podemos entrar, es el de indagar sobre los mecanismos que en el campo del currículum oficial, ahora como en el 70, hicieron retroceder hasta su exclusión a las tesis de un currículum integrado de CCSS frente a los defensores de las disciplinas escolares clásicas; es probable que los conflictos de intereses entre los distintos agentes presentes en el campo, tengan mucho que ver con el asunto. A este respecto habría que decir, por ejemplo, que desde la presentación del DCB fueron muchas las voces que desde diversos ámbitos insistieron en proclamar las virtudes de la Historia tradicional, una insistencia que ha llegado hasta nuestro días en que se está planteando la revisión del propio decreto de Enseñanzas mínimas.

14

Aparte el de "La vida moral y la reflexión Ética".

-el tiempo histórico: nociones de cronología; el cambio y la continuidad a través de la evolución de aspectos significativos de la vida humana.

2.- Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica. Aspectos relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua en el territorio español actual. Cultura y arte clásicos. Origen y desarrollo del cristianismo.

3.- Las sociedades medievales. Al-Andalus y los reinos cristianos en España. La confluencia de las tres tradiciones religiosas en la España medieval: cristianismo, islamismo y judaísmo. El arte y la cultura en la Edad Media.

4.- Las sociedades del Antiguo Régimen en la época moderna. La monarquía hispánica: logros e insuficiencias en su proyección exterior y desarrollo interno: la colonización de América y el impacto recíproco. Religión, arte y cultura en la Europa de los siglos XV al XVIII.

5.- Alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las edades Media y Moderna.

6.- Cambio y revolución en la Edad Contemporánea. Revoluciones industrial y liberal burguesa. Grandes cambios y conflictos del siglo XX. Transformaciones en la España contemporánea.

7.- Sociedades y culturas diversas. Diversidad y relativismo cultural a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas a la propia: cultura tecnológica y adaptación al medio, estructura social, sistema de género, sistema simbólico, creencias.

Si he reproducido íntegramente el enunciado de los conceptos correspondientes al bloque de Historia es para hacer patente que, si se exceptúa el tema 7 y el 1, el resto se corresponde con un curso de Historia Universal y de España secuenciado cronológicamente al estilo de los que se impartían en los cursos del ciclo superior de la Enseñanza General Básica (EGB) o del bachillerato. Como se ve, el objeto de conocimiento histórico escolar que se propone en el currículum oficial, se resume en saber las

características de algunas de las sociedades precontemporáneas, así como el proceso histórico que da lugar a la construcción de las sociedades capitalistas; todo ello formulado de manera muy genérica, con el fin de que en posteriores concreciones se complementara ese conocimiento más global, con el estudio de algunos hechos históricos concretos.

Así pues el decreto de Enseñanzas mínimas no proponía nada nuevo en la determinación del objeto del conocimiento escolar, por lo que era de esperar que, en este sentido al menos, pocas cosas cambiaran en el interior de las clases. Sin embargo, como ya he dicho, en el texto del decreto se mantenía vigente la posibilidad formal de que los equipos docentes organizaran los contenidos de forma más o menos disciplinar; así, en la letra, se cumplía el requisito de flexibilidad y apertura que como vimos caracterizaba el marco curricular. Sin embargo, como acertadamente, en mi opinión, señaló Valentín Ábalo (1991), gracias a los criterios de evaluación establecidos en el decreto el currículum dejaba de ser abierto y flexible.

Efectivamente, los "criterios de evaluación" constituían una novedad significativa respecto a lo propuesto en el DCB. Recordemos, en primer lugar, que allí se hablaba de "*orientaciones para la evaluación*" en el contexto de unas "Orientaciones didácticas y para la evaluación", mientras que ahora se utilizaba una expresión distinta; y no es una cuestión puramente terminológica, sino que en verdad tienen distinto significado pues en el DCB se podían considerar como sugerencias acerca del objeto y medios para la evaluación, y en el decreto, utilizando palabras de Ábalo, hay que hablar de "*objetivos terminales, es decir, unos objetivos que los alumnos y alumnas deben tener cubiertos al terminar la etapa 12-16 años*" (Ibíd., pág. 74).

El propio Jesús Domínguez explicaba con claridad el sentido con el que se formulaban los criterios de evaluación y cómo incidían en la determinación del contenido: "*Como se sabe, los contenidos suelen ser muy útiles para expresar lo que el profesor debe enseñar a sus alumnos, pero son demasiado imprecisos a la hora de señalar lo que los alumnos deben llegar a aprender en relación con tales contenidos. (...). Frente a esta imprecisión de los contenidos, los criterios de evaluación definen con más claridad lo que los alumnos deben intentar saber sobre un tema (...), por ello no sólo son útiles para preparar los ejercicios de evaluación y calificar el trabajo de los alumnos,*

sino también -y yo diría que sobre todo- para preparar las unidades didácticas, seleccionar los materiales y plantear las actividades y ejercicios de clase" (Domínguez, 1992, pág. 27; resaltado en el original).

No parece descabellado deducir de estas palabras que, salvo que estuvieran formulados en términos muy genéricos, son los criterios de evaluación los que verdaderamente determinan el contenido, no sólo lo que deben aprender los alumnos sino también lo que han de enseñar los profesores, puesto que, en definitiva, los criterios de evaluación se formulan en relación a los contenidos y no a los objetivos. Veamos cuáles son esos criterios de evaluación.

Según la clasificación que hace Domínguez (ob. cit.) los 28 criterios (el 29 se corresponde con la Vida moral...) pueden distribuirse en función de las disciplinas presentes en el currículum (lo cual, por cierto, acentúa más, si cabe, el carácter disciplinar de los contenidos); así los criterios 1-8 serían de Geografía, los 9-17 de Historia, los del 18 al 24 se corresponderían con otras disciplinas y los del 25 al 28 serían específicos de procedimientos.

Centrándonos en los criterios específicamente históricos, cabe decir que viene a ser una reproducción algo más concreta de lo que se expone en los contenidos conceptuales, poniéndose de manifiesto que, efectivamente, los criterios de evaluación atienden, en este caso, a los contenidos y no a los objetivos.

Los criterios 9 y 10 hacen referencia al conocimiento que los alumnos deben tener de la existencia de grandes períodos o etapas de la Historia, así como de estilos artísticos; para ello se les pediría que situaran en frisos o ejes cronológicos obras de arte, formas de organización política, etc. Se trataría, en definitiva, de conocer las grandes etapas de la Historia de la humanidad y la sucesión de los estilos artísticos más significativos.

Si seguimos las indicaciones de Domínguez, podemos decir que, según el criterio 11, los alumnos deben aprender las características de las sociedades históricas anteriores al Edad Moderna, así como su datación cronológica. A tenor del 12, se trataría de algo similar, sólo que en el ámbito del territorio español. Mientras que, según el 13, se trataría de establecer relaciones entre

los diversos aspectos que pueden servir para el análisis de una sociedad (concretamente, de una sociedad preindustrial).

El criterio 14 se refiere a la caracterización de las sociedades del Antiguo Régimen, así como de algunos hechos históricos destacados de la época. El 15 trata de las revoluciones industrial y burguesa, mientras que el 16 se refiere a la evolución política de la España contemporánea desde la Guerra Civil hasta nuestros días. Finalmente, el criterio 17 hace alusión a la Historia universal del siglo XX y a su aplicación a la comprensión de algunos problemas internacionales en la actualidad.

Vemos que los criterios de evaluación del decreto de Enseñanzas mínimas se mantienen en la misma línea de lo que venía siendo habitual en los planes de estudio anteriores, si bien el lenguaje en el que tales contenidos se enuncian es más genérico y la forma en que se presentan es distinta al secular listado de temas. Pero lo que, en definitiva, se prescribe en el currículum oficial es el estudio de una selección de sociedades y hechos históricos muy parecidos a los que se contenían, por ejemplo, en el programa del antiguo 1º de BUP. Así que, según esto, el cambio curricular se reducía al cambio metodológico, y estaba por ver que éste fuera posible sin el cambio de los contenidos (Merchán 2000a).

La producción de textos legales no acabó con la publicación en el BOE del decreto de Enseñanzas mínimas y en los Boletines oficiales de las Comunidades autónomas de sus respectivas adaptaciones¹⁵, sino que se continuó posteriormente con la publicación de órdenes en las que se hacía una propuesta de secuenciación de los contenidos. Recordemos que según la

¹⁵ En el caso del llamado territorio MEC, esta adaptación se publicó en el BOE del 13 de septiembre de 1991.

filosofía del marco curricular adoptado en el proceso de Reforma, el currículum prescrito tanto en el ámbito del estado como en el de las Comunidades Autónomas, habría de ser concretado en el Proyecto curricular por los equipos docentes y en las Programaciones de Aula por cada uno de los profesores y profesoras. En realidad lo fundamental de esa concreción era la secuenciación de los contenidos, entendida, en la mayor parte de los casos, como la distribución de los distintos ejes temáticos (asignaturas) y conceptos (temas de cada una de ellas) a lo largo de los cuatro cursos de la etapa.

Aunque, como se ha dicho reiteradamente, esta competencia corresponde al profesorado, las Administraciones Educativas elaboraron y publicaron sus propias propuestas con una doble finalidad; por una parte la de orientar y facilitar este proceso de toma de decisiones, ofreciendo un modelo de referencia, y, por otra, la de suplir a los equipos de profesores y profesoras que, por circunstancias diversas, no hubieran elaborado sus propios proyectos curriculares.

En lo que hace al territorio MEC la orden de secuenciación se publicó en el BOE de 25 de Marzo de 1992 y resulta a mi entender enormemente clarificadora de la forma que, finalmente, adoptó el currículum oficial, precisamente en unas fechas en las que las voces que solicitaban una formulación estrictamente disciplinar se oían cada vez con más fuerza frente a las de los partidarios del currículum integrado. Concretamente en la citada orden se sugiere que los tres grandes conjuntos de contenidos que se contemplan en los textos anteriores -"Sociedad y territorio" (Geografía), "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" (Historia) y "Mundo actual" (otras Ciencias Sociales)- estén presentes en ambos ciclos, lo cual, según se dice literalmente en el texto, *"no excluye una articulación temática más específica por curso, agrupando, por ejemplo, los contenidos geográficos -desde perspectivas distintas- en el primer y cuarto curso y centrando el estudio histórico en el segundo y en el tercero; en tal caso, los contenidos relativos a las demás ciencias sociales se repartirían de forma que complementen coherentemente en cada curso los enfoques geográficos e históricos"* (BOE 25-3-1992, pág. 9934).

Y fue ésta, precisamente, la forma en que se concretó la distribución de asignaturas en los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria:

Geografía en 1º, Historia en 2º y 3º y nuevamente Geografía en 4º. Al margen de la retórica que suelen acompañar este tipo de decisiones, no es difícil ver en esta distribución el peso de la tradición y, probablemente, el interés por alternar en cada uno de los ciclos la presencia de las principales disciplinas en las que el profesorado es especialista.

Si miramos ahora en esta misma orden la distribución de temas que se sigue en la asignatura de Historia, vemos que el criterio fundamental que ha guiado esta distribución es el del orden cronológico. Así, según puede verse más claramente en el cuadro resumen que aparece en la página 9941 del ya citado Boletín Oficial del Estado, en el primer ciclo se proponen los siguientes contenidos:

-Estudio sucesivo de etapas históricas:

- * Prehistoria.*
- * Primeras civilizaciones.*
- * Antigüedad clásica.*
- * Mundo medieval.*
- * El ámbito extraeuropeo antes del siglo XVI.*

-Visión diacrónica global de aspectos de la vida cotidiana.

-Estudio antropológico de una cultura preindustrial.

Mientras que para el segundo ciclo se propone la siguiente distribución:

-Visión general, con fundamentación cronológica de la Historia de la cultura (con especial referencia al arte).

-España en el Mundo Moderno (siglos XVI-XVIII).

-Transformaciones de la época contemporánea (siglos XIX y XX):

- * *crisis del Antiguo Régimen y Revoluciones Liberales.*
- * *los cambios socioeconómicos desde la Revolución Industrial.*
- * *conflictos políticos y cambios sociales en el siglo XIX.*
- * *la evolución de la España contemporánea.*

-El método de trabajo historiográfico y la diversidad de interpretaciones.

Fácilmente puede apreciarse que, en definitiva, la propuesta de secuenciación de los contenidos de Historia que hizo el MEC puede resumirse en lo siguiente: una Historia Antigua, Medieval y algo de Moderna en el primer ciclo y una Historia Contemporánea, con algo de Moderna, en el segundo. Una distribución que nos recuerda a la del Bachillerato del Plan de 1953¹⁶ o a la que, más recientemente servía para organizar el contenido de la Historia en los cursos del ciclo superior de la EGB¹⁷.

Sea como fuere, el caso es que, de esta forma, se culminaba el proceso de elaboración de los textos que constituían el currículum oficial, observándose que la estructura de la vieja disciplina salía prácticamente intacta. Más concretamente, podría decirse que el contenido seguía prácticamente igual, si bien el discurso reformista se mantuvo en el ámbito metodológico y en la posibilidad formal de que los equipos docentes los concretaran de otra forma en el Proyecto curricular; así que si no ocurría el esperado cambio de las prácticas escolares, habría que achacarlo a la competencia profesional de los docentes.

2.4. El currículum andaluz

En las CCAA con competencias en educación se publicaron los correspondientes decretos de enseñanza según el marco trazado por el MEC

¹⁶ En este Plan de estudios, la asignatura de Historia se distribuía en Historia Antigua y Media en 3º, Historia Moderna y Contemporánea en 4ª e Historia del Arte y la Cultura en 5º (Guijarro, 1997).

¹⁷

En esta etapa educativa las materias se distribuían de la siguiente forma: En 6º de EGB se impartía Prehistoria, Historia Antigua y Medieval, Universal y de España; en 7º Historia Medieval y Moderna, Universal y de España; y en 8º Historia Contemporánea, Universal y de España (Programas, 1982).

en el decreto de mínimos. Se escapa a las dimensiones de este artículo entrar en un análisis pormenorizado de estos textos legales, baste decir que en lo sustancial conservaban la estructura y principios ya descritos; las concreciones consistieron generalmente en el añadido de hechos históricos de interés regional o nacional. En el caso de Cataluña la exposición de los contenidos adoptó una fórmula distinta a la del MEC, si bien los criterios de evaluación -allí llamados objetivos terminales- eran bastante similares aunque más concretos si cabe (52 frente a los 29 del MEC); con todo no suponía un cambio significativo en el panorama curricular. En la Comunidad Valenciana el decreto adoptó explícitamente la línea disciplinar con un discurso inspirado en el Proyecto británico *History 13-16*, que ya se asomó al DCB del MEC.

El texto que establecía el currículum del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la Comunidad andaluza (BOJA de 20 de Junio de 1992) contiene algunas diferencias que merece la pena reseñar, sobre todo en el capítulo de contenidos y en el de la evaluación. Respecto a los contenidos, decir que el decreto andaluz establece cinco tipos: los conceptos básicos, los conceptos específicos, informaciones referentes a hechos y situaciones relevantes, procedimientos y actitudes. Al margen de los conceptos básicos, obsérvese que aquí se mantiene la diferencia entre conceptos y hechos -más concretamente informaciones sobre hechos-, tal y como vimos en el DCB ministerial, distinción que, a mi entender, daría amplio margen a la selección de los objetos de estudio o temas y le confiere de partida al currículum oficial un carácter más abierto.

También a diferencia de la forma en que se organiza en el decreto de mínimos, aquí los contenidos se agrupan en 12 núcleos frente a los ejes temáticos que hemos visto anteriormente. Estos doce núcleos albergan cada uno de ellos una serie de "conceptos", "informaciones sobre hechos y situaciones relevantes", "procedimientos" y "actitudes y valores"; su función es puramente organizativa en el sentido de ofrecer el inventario de contenidos de manera estructurada. Concretamente los núcleos son los siguientes:

- 1.- *La población humana.*
- 2.- *El aprovechamiento de los recursos naturales.*
- 3.- *Los asentamientos humanos.*
- 4.- *El sistema económico y la distribución de la riqueza.*
- 5.- *Los agrupamientos sociales.*

- 6.- *La organización y la vida política.*
- 7.- *Las manifestaciones científicas y técnicas.*
- 8.- *Las manifestaciones artísticas.*
- 9.- *Las formas de pensamiento.*
- 10.- *Las sociedades históricas.*
- 11.- *Los procesos de cambio en el tiempo.*
- 12.- *La investigación de los hechos sociales.*

Como puede apreciarse en el enunciado de estos núcleos de contenidos, no hay una identificación clara con una estructura disciplinar que obligue o invite siquiera a distribuirlos en las clásicas asignaturas -Geografía e Historia- a lo largo de los cuatro cursos de la etapa, aunque tal cosa sería posible. Incluso cabe pensar que esta manera de presentar los contenidos del currículum compromete a resolver en otro ámbito (el equipo de profesores, por ejemplo, o los libros de texto) la determinación de los objetos de estudio (o temas) que deben abordarse en cada curso. De hecho en la redacción que desarrolla los contenidos que se incluyen en cada núcleo, tampoco se ofrecen indicaciones precisas al respecto ya que los conceptos que vimos en el decreto de Enseñanzas mínimas -que, según se dijo, constituyen realmente un temario al uso- aparecen aquí como informaciones de referencia para trabajar con una serie de conceptos, procedimientos y actitudes que se enumeran con un lenguaje más prescriptivo.

Si nos detenemos ahora en los criterios de evaluación que se enuncian en el texto del decreto andaluz, observaremos algunos matices que, a mi juicio, marcan diferencias importantes respecto a lo expuesto en el decreto de mínimos o en los decretos de enseñanza de las demás Comunidades Autónomas. Efectivamente, mientras que, según veíamos anteriormente, los criterios de evaluación del decreto de enseñanzas mínimas se referencian básicamente en los contenidos y, más ampliamente en los de carácter conceptual, en el texto andaluz se afirma expresamente que *"estos criterios de evaluación emanan de la justificación que se ha hecho del área y, por tanto, de la propuesta de objetivos realizada"* (BOJA, 26-6-92). En coherencia con esta idea, los criterios de evaluación se agrupan en seis bloques que son los siguientes:

- * *Sobre el planteamiento de problemas.*
- * *Sobre el procesamiento de la información.*

- * *Sobre el análisis de los fenómenos sociales.*
- * *Sobre actitudes y valores sociales.*
- * *Sobre conocimiento y actitudes en relación con el medio ambiente.*
- * *Sobre la autonomía intelectual.*

Dentro de cada uno de estos bloques se realiza prácticamente un vaciado de los objetivos enumerados en el apartado correspondiente del texto, así como de algunos de los contenidos de todo tipo que se recogían en los diversos núcleos, siempre con un lenguaje muy abierto, próximo a la ambigüedad y la indeterminación, lejos, por tanto, del modelo de los objetivos terminales.

De todo esto puede sacarse en conclusión que el decreto andaluz es, por una parte, el más flexible de todos los que he tenido ocasión de examinar¹⁸, tanto en lo que respecta a la formulación de los contenidos como, sobre todo, al planteamiento que sigue en los criterios de evaluación (Merchán, 1993). Por otra parte, cabe también afirmar que por su distanciamiento de las propuestas disciplinares, así como por su orientación a favor de un tipo de metodología más "constructivista", puede considerarse un texto realmente más representativo que otros de las pedagogías psicológicas o invisibles características de la literatura reformista. En este sentido creo que sería interesante desarrollar alguna investigación que se ocupara de la incidencia que ha tenido en otros campos de producción del conocimiento escolar -el de los libros de texto y el de la práctica escolar- así como, por ejemplo, de la valoración que ha merecido entre el profesorado y otros agentes presentes en alguno o todos los campos de producción del conocimiento escolar. Algo de ello esbozaré en próximos capítulos, aunque mi interés por otras variables no me ha permitido más que apuntar alguna idea en este tema de investigación.

En lo que respecta a la "Propuesta de secuenciación de los contenidos en el ámbito andaluz" (BOJA de 7 de diciembre de 1993), las diferencias de carácter y estilo que ya habíamos advertido en el análisis del decreto de enseñanza, se mantienen ahora e incluso se acentúan. En efecto, al examinar la propuesta andaluza observamos que maneja un significado muy distinto del término *secuenciación de contenidos*; así, mientras que para los expertos del MEC según hemos visto la secuenciación se entiende como distribución de los

18

La cuestión de la "flexibilidad" del currículum se discute de manera crítica en Gimeno, 1994.

contenidos en los cuatro cursos de la etapa, para los andaluces *"secuenciar contenidos a lo largo de una etapa educativa significa, básicamente, establecer en ellos diferentes niveles de formulación, o, si se prefiere, ordenarlos en niveles de progresiva complejidad"* (BOJA de 7-12-1993), algo, como puede apreciarse, muy distinto.

Por esto la secuenciación propuesta por la administración andaluza viene a ser una sofisticada y muy técnica reflexión sobre la gradación de complejidad de los contenidos, un texto cuya concreción resulta de difícil comprensión y que, según mi entender, ofrece indicaciones muy poco claras acerca de la cuestión que resulta de capital importancia para la práctica escolar, a saber: la determinación de los objetos de estudio. De esta forma el carácter abierto o flexible que ya habíamos asignado al currículum andaluz se subraya aún más con estas orientaciones. Apreciar la incidencia que este tipo de currículum oficial ha tenido, en comparación, por ejemplo, con el del MEC, sobre el campo de la producción de libros de texto y el de la práctica escolar, me parece -como más arriba decía- un asunto de gran interés que nos ayudaría a comprender las relaciones que se dan entre los diversos campos de producción del conocimiento escolar.

2.5. Las implicaciones prácticas del nuevo currículum; el declive del discurso reformista y de las pedagogías psicológicas

El análisis de las implicaciones que en la práctica ha tenido el currículum oficial de la reforma¹⁹, requiere, a mi entender, disponer de una interpretación sobre su proceso de elaboración, de una reflexión que no se limite a la descripción de los elementos y opciones que aparecen el texto final, sino que,

¹⁹

Sobre el reciente debate suscitado por la modificación del currículum oficial puede verse, Valls, 1998 y Ortiz, 1998.

además, de cuenta del significado del discurso y de las actuaciones de los diversos agentes presentes en este campo de producción de conocimiento escolar.

En este sentido, Julia Varela (1991a, 1991b) considera que el discurso reformista es representativo de lo que denomina *"el triunfo de las pedagogías psicológicas"*, afirmando que *"la LOGSE, la reciente Reforma educativa, para cuya elaboración el Ministerio de Educación recurrió muy especialmente a expertos en psicología, no deja de ser una buena ilustración de todo ello"* (Varela, 1991a, pág. 56). La tesis de Varela es que este tipo de pedagogías -nacidas en el ámbito de la educación especial- se trasvasan hasta las instituciones educativas de élite debido *"al éxito de la cultura psicológica en nuestras sociedades contemporáneas"* (Ibíd. pág. 56), (éxito que, siguiendo a Robert Castel, atribuye a la crisis de las instituciones tradicionales), y de aquí se exporta -o se intenta exportar, diríamos nosotros-, por la vía del currículum de la LOGSE, a la enseñanza pública²⁰.

Según Varela estas prácticas se caracterizan por estar centradas en el alumno, preocupándose por la significatividad psicológica del contenido, así como por la mayor importancia que conceden a los procedimientos -al *cómo* frente al *qué*- y a la adquisición de capacidades de razonamiento, creación y comunicación. *"El nombre de estas nuevas pedagogías -continúa nuestra autora- se debe a que sus fundamentos son casi exclusivamente psicológicos: psicología evolutiva, psicología del desarrollo infantil, psicología del aprendizaje, psicología educativa, psicología cognitiva..."* (Ibíd., pág. 57). Su aplicación en España se inicia en los años sesenta en los colegios privados de élite considerados progresistas, colegios que se inspiraban sobre todo en la tradición iniciada por la Institución Libre de Enseñanza, de la que estas pedagogías se reclaman herederas. Y, puesto que sus fundamentos básicos se hallan en el campo de la psicología, es por lo que su relativa expansión potenció el conocimiento psicológico y el papel de los psicólogos en la educación. Obsérvese a este respecto el hecho de que buena parte de las personas que estuvieron al frente del proceso de reforma, provenían efectivamente del campo de la psicología: Álvaro Marchesi, César Coll, Elena Martín...

20

Sobre las "pedagogías psicológicas" puede verse también Tadeus Da Silva, 1999.

Siguiendo a Bernstein, Varela interpreta que el éxito de las pedagogías psicológicas en el campo del currículum oficial hay que relacionarlo con el creciente poder de las *nuevas clases medias* vinculadas a actividades profesionales propias del ámbito de la producción simbólica. Según esto, determinados estilos de vida, característicos de las "*nuevas profesiones*" -"*las personalidades creativas, expresivas, flexibles, adaptables, críticas...*"- son un patrimonio rentabilizable que forma parte del capital cultural familiar, de manera que si estos grupos sociales, "*por medio de las psicopedagogías y del control simbólico de la escuela, imponen su visión del mundo y sus estilos de vida, como los mejores y más civilizados, no sólo podrán acceder a puestos de relevancia social sino que estarán escolarmente legitimados para perpetuarse en ellos*" (Ibíd., pág. 59).

A pesar de que, según este punto de vista, las pedagogías psicológicas sintonizaban más fácilmente con determinados tipos de alumnos que con otros, en ciertos sectores de la educación ligados a movimientos progresistas y en el discurso reformista se adoptaron como prácticas capaces de desarrollar en el alumnado aprendizajes más significativos, incluso entre los de bajo nivel sociocultural, de manera que la suerte de la innovación que se pretendía impulsar con la reforma -que incluía, no lo olvidemos, la extensión de la escolarización obligatoria- parecía confiarse al éxito de este tipo de prácticas pedagógicas.

Sin embargo las potencialidades de las pedagogías psicológicas no parece que puedan desarrollarse en cualquier circunstancia, y esta es, a mi entender, una de las claves que puede explicar el declive del discurso reformista y el auge de las pedagogías más tradicionales que ha acontecido en los últimos años²¹. En última instancia, la razón de lo que podríamos denominar como fracaso de la reforma, en cuanto a su objetivo de mejora de la práctica escolar, habría que situarla en las insuficiencias de las tesis sobre las que se apoyaba. Pues, con el sólo o fundamental bagaje del referente psicológico no es posible entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, ya que adoptando esa perspectiva se ignora o minusvalora la

21

Como acertadamente se expone en el editorial del nº 2 de *Con-Ciencia Social* (1998), el auge de las pedagogías y contenidos conservadores tiene también mucho que ver con la expansión del pensamiento conservador que, de la mano del neoliberalismo, ha alcanzado al ámbito cultural y político.

naturaleza social, histórica y cultural de la institución escolar, así como las implicaciones que todo ello tiene en la práctica escolar.

De aquí que el discurso reformista se mantuviera al margen, por ejemplo, de las condiciones en las que se producía la masiva escolarización en la nueva Educación Secundaria, del peso de la tradición y de los intereses corporativos a la hora de determinar el conocimiento valioso y, en fin, de las consecuencias que el proceso de reforma tenía sobre la condición socio-profesional de los docentes.

La extensión de la Enseñanza Secundaria ha supuesto la entrada en los centros escolares -especialmente en los Institutos públicos de las grandes ciudades- de un alumnado con características sociales y culturales distintas a las de los que poblaban los Institutos de Bachillerato, y es a este nuevo alumnado, de estratos sociales más bajos, a los que el espíritu reformista ha pretendido enseñar utilizando el modelo de las pedagogías psicológicas. Pero, como ya hemos visto en el capítulo anterior, frente a la idea de que este tipo de pedagogías favorecían los aprendizajes de las clases populares, Bernstein llamó la atención sobre la distancia que les separa respecto a la cultura que le es propia, así como sobre las dificultades de las madres de estos grupos sociales para completar el reforzamiento familiar exigido por este tipo de educación. De esta forma, lo que podría ser útil para determinados contextos socioculturales, no parece serlo tanto en los que se desarrolla la vida de muchos de los estudiantes.

Por otra parte, en lo que respecta a las condiciones materiales en que se ha producido esta masiva escolarización, Julia Varela (1991a) observa que, para que tengan éxito las prácticas pedagógicas preconizadas por la reforma, se requieren unas condiciones que no parece vayan a darse en los centros públicos, por lo que su potencialidad para mejorar los aprendizajes, especialmente de los alumnos de las clases populares -que son los que cursan sus estudios en ese tipo de centro-, se reduce notablemente.

Podemos ver que mientras el discurso reformista se sustentaba en los principios de las pedagogías psicológicas o pedagogías invisibles, muchos otros aspectos de la enseñanza se mantenían en claves muy distintas, cuando no contrarias, a los requerimientos de esas prácticas pedagógicas. Así, al

extenderse la escolarización obligatoria hasta los 16 años, las condiciones de los centros públicos no eran las más idóneas, dados los problemas de masificación y carencia de recursos; por otra parte, la incorporación de nuevas capas sociales a la Enseñanza Secundaria generaba problemas en el aula motivados por la falta de sintonía entre la cultura académica y su cultura familiar o social, así como entre dichas prácticas pedagógicas y sus posibilidades de aprendizaje. Además, cuando estas dificultades se manifiestan en problemas en el control de la clase, las pedagogías psicológicas resultan poco útiles para los profesores ya que uno de sus supuestos es el de la interiorización del orden por parte de los alumnos o el trabajo con grupos muy pequeños, condiciones que no se suelen dar en la mayoría de los centros de enseñanza públicos.

Con todo, la contradicción más importante y una de las principales razones de la inviabilidad de las prácticas pedagógicas propugnadas en el discurso reformista, es el hecho de que, como hemos visto, los contenidos se mantienen según las características de la tradición disciplinar. En este sentido puede decirse que el propósito renovador aceptó la convivencia con los contenidos escolares del pasado, revelándose con ello el peso de la Historia y de los expertos académicos, pero también el carácter realmente secundario que la reforma y las pedagogías psicológicas atribuyen al contenido (Merchán, 2000b).

Pero es importante hacer notar que estas prácticas pedagógicas son difícilmente compatibles con los contenidos académicos, pues éstos requieren un ritmo más fuerte para su transmisión. Así que una pedagogía que se basa en el desarrollo de la reflexión, del pensamiento divergente, de la creatividad, etc. tiene poco que hacer cuando el objeto del conocimiento escolar viene a ser reproducir un listado de características de una época o sociedad histórica o una relación de causas y consecuencias de algún hecho histórico. Para saber eso de poco sirven las pedagogías invisibles.

Las implicaciones que el discurso reformista tiene sobre la práctica docente, es también un asunto de interés a la hora de reflexionar sobre la incidencia del nuevo currículum oficial. En este sentido fijemos nuestra atención en el tipo de conocimiento profesional que adquiere importancia según el discurso reformista, en la nueva identidad profesional que, en virtud de ello, se

empieza a producir y, en fin, en el papel que algunos agentes jugaron en el campo de la determinación del currículum oficial.

Efectivamente, siguiendo a Varela (1991a), ya se ha dicho que el conocimiento psicológico y el papel de los psicólogos creció de manera considerable en este contexto y he señalado el dato de que psicólogos como Marchesi o César Coll estuvieran al frente del proceso de implantación de la Reforma. Pero esta reubicación de los saberes y prácticas relevantes en la enseñanza alcanzó también al ámbito de la profesión docente. De hecho la fórmula reformista (inspirada, insisto, en las pedagogías psicológicas) inducía -o, mejor, pretendía inducir- un cambio en la dinámica de la clase, de forma que el papel del profesor se reconvertía de manera significativa; así, dice Varela: *"Los profesores, sometidos a las prescripciones técnicas de los psicólogos escolares, son cada vez menos una autoridad de saber -legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen- y están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud e una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores..."* (Ibíd., pág. 57).

Esta reformulación de la práctica docente tuvo implicaciones sobre la identidad profesional, más ligada ahora al conocimiento didáctico que al conocimiento disciplinar, y propició el ascenso de los expertos pedagógicos en los diversos ámbitos en los que se impulsaba el proyecto reformista, especialmente en las distintas administraciones educativas. Recordemos que durante los años de máxima actualidad de la reforma, se fue fraguando el discurso que la acompañó casi hasta nuestro días, al tiempo que se consolidó un nuevo campo de saber -el de las didácticas específicas-, así como una grupo de expertos didácticos muchos de los cuales fueron reclutados para los diversos puestos de técnicos y asesores que proliferaron en las Administraciones educativas centrales y autonómicas.

En realidad fue este colectivo de expertos didácticos -liderados por los psicólogos- el que jugó un papel más relevante en el proceso de elaboración del nuevo currículum oficial²². De hecho, en lo que se refiere al primer paso del proceso que condujo a la publicación de los decretos de enseñanza del área, concretamente en lo que respecta a la elaboración de la primera propuesta

²² Y en los diversos intentos frustrados de formación del profesorado mediante cursos, etc.

curricular, el Diseño Curricular Base, tanto en el ámbito de gestión del MEC como en el de las CCAA con competencias en educación, sabemos que generalmente fue obra de profesores de Enseñanza Media y de EGB y que, en ningún caso, intervino de manera directa ningún Historiador o geógrafo. Y, aunque no existe documentación pública sobre este tema, por fuentes indirectas podemos saber que los redactores del decreto de Enseñanzas mínimas y de los decretos de enseñanza de las respectivas Comunidades Autónomas, fueron igualmente profesores y profesoras de Enseñanza Media o de EGB que generalmente ocupaban puestos de asesores técnicos en las administraciones educativas, precisamente por su condición de experto pedagógico.

Sin embargo, precisamente la reformulación de la práctica profesional y de la nómina de los expertos de referencia para los profesores de Enseñanza Secundaria, fue motivo de rechazo de la reforma y de las nuevas pedagogías, especialmente entre los profesores de Bachillerato (Merchán, 2000b). Es evidente que la identidad profesional que se deriva de las pedagogías psicológicas está vinculada -en España al menos- a la docencia en niveles inferiores de la enseñanza y en consecuencia, se relaciona con un estatus social inferior -el de maestro-. De hecho el conocimiento de las disciplinas, de la Historia, por ejemplo, aporta una rentabilidad mayor al capital cultural ya que se considera socialmente de superior valor al conocimiento de la práctica pedagógica. Y puesto que el discurso reformista promocionaba al experto pedagógico frente al experto en la disciplina y los profesores, en cierto sentido, consideraban esta nueva situación como un descenso en la escala social; es por lo que rechazaban la identidad profesional que generaba la pedagogía psicológica y actuaban en la práctica haciendo valer su condición de experto en la disciplina apoyando y reforzando el conocimiento disciplinar frente a las tesis, por ejemplo, del conocimiento social integrado (Merchán, 1998b).

A este respecto apuntemos -como signo del conflicto sobre la identidad profesional-, el progresivo declive del discurso didáctico (y con ello del papel de sus portadores), que se ocupa cada vez más de las técnicas del método y menos de los contenidos, mientras que en ese terreno, en el de los contenidos, crece la influencia de los partidarios de la Historia tradicional arropados en el prestigio de los expertos en la disciplina²³.

²³ En esta pugna por el control del espacio en el que se determina el conocimiento oficial, se ha producido un último episodio con ocasión del llamado debate sobre la mejora de las Humanidades, un episodio que

En definitiva, la suerte que el currículum oficial ha corrido desde su promulgación en 1991 hasta hoy, me parece que da la medida de su verdadera -escasa, diría- capacidad de cambio de la práctica escolar. Y es que realmente en lo que hace a los contenidos se impuso el peso de la tradición disciplinar, mientras que las novedades se limitaron -y de forma tímida- a un discurso sobre las prácticas pedagógicas -las pedagogías invisibles o psicológicas- que no son compatibles con los contenidos académicos ni parecen viables si, al mismo tiempo, no se producen cambios significativos en muchos otros aspectos del contexto escolar y de la identidad profesional de los docentes (Merchán 2000b).

Resumiendo lo que se ha dicho sobre el campo del currículum oficial y sobre la legislación que está hoy vigentes, recordemos que la génesis de estos documentos está ligada al proceso de la Reforma de las Enseñanzas Medias y cómo la elaboración de un nuevo currículum se tuvo por asunto central de la mejora de la calidad de la enseñanza, hasta el punto de que -según el discurso reformista- la reforma del currículum vertebró todas las actuaciones.

He pasado a analizar los textos resultantes de este proceso, observando que finalmente el currículum oficial no prescribe unos contenidos sustancialmente distintos de los que eran comunes en anteriores planes de estudio, tanto en el antiguo BUP como en la extinta EGB, incluso que el supuesto carácter abierto del currículum, que se proclama como emblema del discurso reformista; no parece tal en la práctica. Especialmente ha atraído mi atención el currículum andaluz, al que, *grosso modo*, he caracterizado como realmente abierto, lo cual suscita el interés del investigador por apreciar su incidencia en el campo de la práctica.

En lo que respecta a la incidencia del currículum oficial sobre la práctica escolar, he interpretado que, si bien se producen algunos cambios en la distribución de las asignaturas a lo largo de los diversos cursos, no parece que el nuevo currículum haya promovido cambios significativos ni en los contenidos ni en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las clases de Historia. Pues en realidad, las novedades más importantes se reducen al campo del discurso pedagógico que, según nuestro punto de vista, se ha considerado

se ha saldado con la mayoritaria presencia de los expertos en la disciplina -los historiadores profesionales- en cuantas comisiones se han creado al efecto.

además como un discurso impracticable en las condiciones actuales de la enseñanza.

Estas son, en definitiva, las características del marco legal que, a modo de contexto, influye en la determinación del conocimiento escolar que se transmite en el aula. En este contexto he desarrollado la parte empírica de mi investigación, que paso a exponer en los próximos capítulos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Problemas, ámbitos y aspectos e hipótesis de la investigación

3.1.1. Problemas objeto de la investigación

El objeto o problema central de la investigación es el de determinar **de qué forma se reelabora el conocimiento histórico escolar en el aula y cuáles son las características que, en virtud de ello, tiene cuando pasa a ser adquirido por los estudiantes**. A este respecto, me he interesado por indagar sobre los siguientes extremos:

- a) Cuál es el **papel que alumnos y profesores** juegan en esa reelaboración, tanto desde la perspectiva de su posicionamiento respecto al conocimiento histórico con el que interaccionan en clase, como desde el tipo de intervención que unos y otros desarrollan en las prácticas escolares.

b) Mediante qué **prácticas pedagógicas** se produce este proceso de reelaboración en las aulas.

c) Cuáles son las **características del conocimiento** histórico escolar que finalmente adquieren los alumnos.

Más concretamente:

a) Respecto al **papel de profesores y alumnos**, los problemas planteados han sido:

a1. ¿Cuáles son las concepciones y las actitudes (o disposición) de los profesores respecto a la Historia y la Historia escolar y su enseñanza?

a2. ¿Cuáles son las concepciones y las actitudes (o disposición) de los alumnos respecto a la asignatura y su enseñanza?

a3. ¿Qué diferencias y contradicciones se detectan entre unas y otras?

b) Respecto a las **prácticas pedagógicas** que median la relación de profesores y alumnos con el conocimiento histórico escolar, los problemas planteados han sido:

b1. ¿Cuál es, de hecho, el objeto del conocimiento histórico escolar en la clase y qué han de saber los alumnos sobre ello?

b2. ¿Cuáles son, y en qué consisten, las principales prácticas pedagógicas en la clase de Historia?

b3. ¿Qué circunstancias determinan o modulan el uso de estas prácticas?

b4. ¿Cómo intervienen en dichas prácticas alumnos y profesores? ¿Qué razones explican su intervención?

c) Finalmente, respecto al tercero de los problemas enunciados no creo necesario realizar una mayor concreción.

Como síntesis de la problemática investigada puede verse la figura 3.1.:

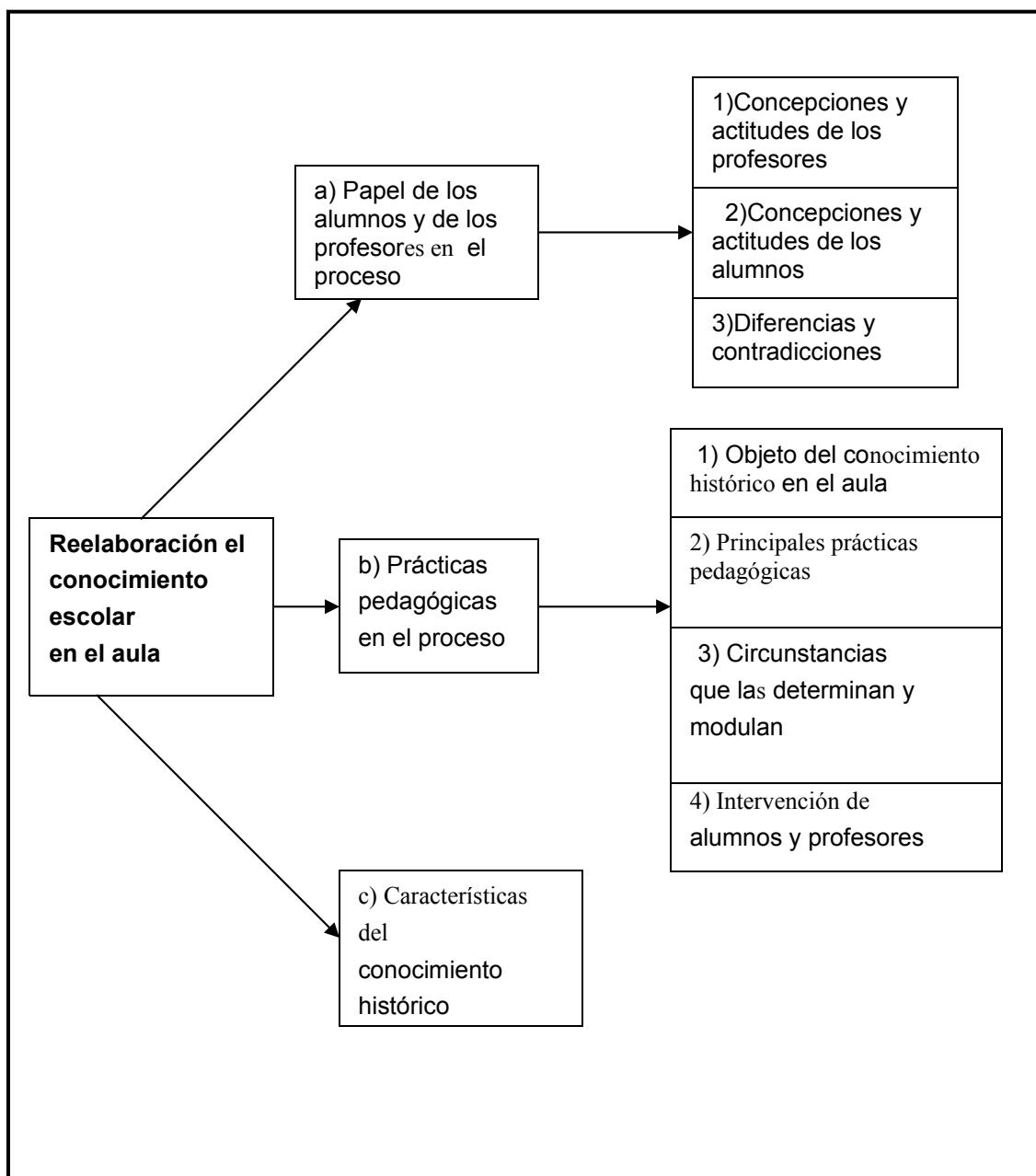


Figura 3.1: Problemas objeto de la investigación

3.1.2. Ámbitos y aspectos de la investigación

Como se dice en la Introducción -y puede apreciarse en la enumeración de los problemas que han sido objeto de la investigación-, ésta tiene el carácter de **aproximación general al proceso de reelaboración del conocimiento histórico escolar en el aula**, quedando para posteriores trabajos el análisis en profundidad de cada uno de los elementos que intervienen en ese proceso. Puesto que lo que interesa es dar cuenta de la globalidad de ese proceso y de las interacciones que se producen entre los diversos elementos intervinientes, es por lo que la investigación ha abarcado diversos ámbitos, pues sólo de esta forma parecía posible disponer de una perspectiva de conjunto y destacar, al mismo tiempo, la complejidad de relaciones que determinan la reelaboración del conocimiento histórico escolar en el aula.

Por una parte me he aproximado al **campo de las ideas (o concepciones) de profesores y alumnos sobre la asignatura**, tratando con ello de perfilar la disposición con que unos y otros afrontan su relación con el conocimiento histórico en el aula y prestando especial atención al tipo de interacciones (consensos y conflictos) que por este motivo puedan producirse en la práctica escolar entre alumnos y profesores. Aunque las categorías de análisis con que he indagado sobre las ideas de unos y otros no son exactamente las mismas, se destacarán aquellas que son comunes y que presumiblemente tienen implicaciones sobre su disposición respecto al conocimiento, o, mejor, que son expresivas de esa disposición; concretamente, las que se refieren a las ideas sobre el valor, interés y utilidad que, en opinión de cada uno de ellos, pueda tener la Historia escolar.

En lo que respecta a las *ideas que los profesores tienen sobre la asignatura*, las categorías analizadas me han permitido aportar resultados acerca de los siguientes aspectos:

- a) Caracterización de los profesores y profesoras de Historia.
- b) La formación de las ideas de los profesores acerca de la asignatura.

- c) Valor formativo de la Historia y objetivos de su enseñanza.
- d) Influencia de la enseñanza de la Historia en los alumnos, según los profesores.
- e) Cambios percibidos y cambios deseados por los profesores.
- f) Lo que los profesores consideran importante que aprendan los alumnos.
- g) Problemas y dificultades de aprendizaje de los alumnos, según los profesores.
- h) Influencia de la condición social de los alumnos en la enseñanza de la Historia.
- i) Dificultades de los profesores para alcanzar sus objetivos.

Respecto al análisis de *las ideas de los alumnos sobre la Historia escolar*, las categorías analizadas me han permitido, asimismo, aportar resultados sobre los siguientes aspectos:

- a) Interés de los alumnos por la Historia.
- b) Utilidad de la asignatura de Historia.

Junto a la investigación realizada acerca de las ideas o concepciones de profesores y alumnos sobre la asignatura en cuanto expresivas de la disposición de unos y otros en la interacción con el conocimiento histórico en el aula, me he ocupado del **análisis del campo de la práctica escolar** atendiendo particularmente al tipo de relaciones que alumnos, profesores y otros agentes (como el libro de texto) mantienen con el conocimiento escolar en el desarrollo de las clases de Historia.

En este sentido el análisis de las diversas categorías contempladas ha proporcionado resultados sobre los siguientes aspectos:

- a) Las temáticas y asuntos que realmente constituyen el objeto del conocimiento en el aula.
- b) El tipo de actividades más frecuentes en la enseñanza de la Historia.
- c) La explicación de los profesores.
- d) La realización de ejercicios y actividades.
- f) El uso del libro de texto en la clase de Historia.
- g) Los exámenes.

3.1.3. Hipótesis de la investigación

Es evidente que la investigación que he realizado ha estado guiada por una serie de supuestos previos fundamentados en la propia experiencia profesional, en las perspectivas teóricas y en las investigaciones precedentes de las que resumidamente he dado cuenta en el capítulo I. Por lo tanto de su lectura pueden ya desprenderse -y ese era precisamente uno de sus objetivos- las claves que, como decía en ese capítulo, me han servido de referencia para buscar e interpretar las informaciones tomadas de la realidad y que creo sirven también al lector o lectora de esta Tesis para entenderla mejor.

Pero la investigación y producción de conocimiento es un proceso que actúa como si de un ser vivo se tratase, de manera que, lejos de la imagen de quietud y estatismo, va evolucionando y transformándose hasta el punto de que aparecen problemas y ámbitos de investigación, no siempre previstos, que requieren sucesivas reformulaciones del trabajo y nuevos instrumentos metodológicos. En cierto sentido la producción del conocimiento es un proceso continuo de reformulación de ideas acerca de la realidad -acerca de la enseñanza de la Historia, en este caso-, sólo que debe sistematizarse

periódicamente a fin de dar cuenta de los resultados y hacerlo de forma tal que se ajuste a los requerimientos del modo en que se presentan.

Contemplada la investigación de esta forma, se comprenderá que la formulación de hipótesis no es exactamente un "momento" previo al que siguen otros en los que se procede a su "verificación" para, finalmente extraer una conclusiones. Presentar las cosas de esta manera no tendría más sentido que el de responder a ciertas formalidades académicas y, en última instancia, ni siquiera serviría para que el investigador interprete adecuadamente su propio trabajo.

Como ya he dicho anteriormente, el trabajo que se presenta parte de la inquietud por la mejora de la formación histórica de los adolescentes, basándose, por tanto, en la convicción de que en las clases de Historia generalmente se imparte un conocimiento memorístico, repetitivo, muy alejado de los problemas de los jóvenes y de los problemas sociales de nuestro tiempo, un conocimiento, en fin, cargado de ideología legitimadora del orden social vigente. El constatar con rigor -con mejores o más argumentos que el de la experiencia profesional- esa convicción, no es un mero ejercicio de autocomplacencia sino que realmente persigue la búsqueda de explicación a la situación en la que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Es de sentido común pensar que mejorar esta parcela de la realidad social requiere algo más que desearlo o incluso que elaborar una alternativa; ambas cosas son necesarias, pero no son viables si no conocemos los mecanismos y las fuerzas que operan en la permanente reconstrucción de la realidad escolar.

Al explorar buscando explicaciones y guiado por el deseo de cambio, mi primer ámbito de investigación fue el de las ideas o concepciones de los profesores acerca de la Historia y su enseñanza. No era por casualidad por lo que me centré inicialmente en ese campo, sino que respondía a la suposición de que allí podría encontrar las explicaciones fundamentales -aunque no las únicas-, ya que interpretaba que una de las claves de lo que ocurre en las clases de Historia está relacionada con lo que piensan sobre ella y que, por tanto, la mejora de la formación histórica de los adolescentes en el contexto escolar tendría que fundamentarse básicamente en procurar que los profesores "pensaran de otra forma". Pues ya manejaba la hipótesis de que las ideas de los profesores sobre la asignatura constituían un obstáculo -un obstáculo

epistemológico- para mejorar la enseñanza de la Historia, un obstáculo y, además, una explicación de lo que ocurre en las clases.

Pensando, de todas formas, que la realidad no podría explicarse exclusivamente en función de las ideas de los profesores, en el punto de partida de la investigación estaba ya la idea de que la interacción con los alumnos debería constituir un elemento también importante en la reelaboración del conocimiento en el aula. Suponía inicialmente que en esta interacción entre alumnos y profesores el elemento cognitivo debía ser el más significativo para la investigación, puesto que interpretaba que los conflictos o consensos relevantes en el aula se producían en torno a las concepciones que profesores y alumnos tienen sobre la Historia y sobre la enseñanza de la asignatura.

Pero a medida que la investigación se iba centrando en el campo de la práctica escolar, es decir, de lo que realmente sucede en el interior de las clases, se fueron haciendo cada vez más presentes otras perspectivas e interpretaciones ya distintas -aunque no necesariamente distantes- de las que proceden del campo de las concepciones de los alumnos y profesores. Tomaba cuerpo una idea que en el origen de la investigación, aun teniéndola presente, quedaba en un plano secundario si se compara con el papel que se le concedía a las ideas de los profesores. Me refiero a la hipótesis de que lo que ocurre en el interior de las clases y la forma que, en virtud de ello, termina adoptando el conocimiento histórico escolar es también resultado de una serie de factores y circunstancias que están "fuera" del aula y que vienen dadas a alumnos y profesores. En este punto la relación entre las funciones sociales de la escuela y la práctica escolar, empezaba a constituir el principal argumento de la investigación

Así, sirviéndome de la Sociología crítica de la educación, la idea de la escuela como institución reproductora del orden social -clasificando, examinando- y de la cultura dominante constituyó una referencia fundamental en el análisis de la práctica escolar, manejando la hipótesis de que lo que ocurre en el aula está influenciado por las funciones sociales que cumple la institución escolar. Desde esta misma perspectiva, interpretando el currículo como cultura y la enseñanza como transmisión cultural, la idea del carácter de clase de la cultura dominante en el contexto escolar, me parecía útil a la hora de indagar acerca de la actitud y disposición de los alumnos, pues me permitiría profundizar más allá del análisis de sus concepciones.

Precisamente esta perspectiva del carácter de clase de la cultura que trasmite la escuela, sintonizaba con sugerentes aportaciones provenientes del campo de la Historia social del currículo. De aquí tomé, para el desarrollo de la investigación, la idea de que las prácticas profesionales -también el contenido del currículo- vienen a ser rutinas consagradas por el peso de la tradición y responden en no pocas ocasiones a las circunstancias sociales en las que se desarrolla el ejercicio de la profesión docente.

En fin, la idea de que las interacciones en la clase de Historia y su incidencia en la reelaboración del conocimiento escolar obedecen también a las circunstancias del contexto en el que se produce la transmisión del conocimiento -es decir, del contexto escolar- presidió también la investigación desde sus primeros pasos. En este sentido la hipótesis que he venido trabajando y reformulando es la de que alumnos y profesores, más que por el objetivo de poner en marcha sus ideas sobre la enseñanza de la Historia, pueden acabar actuando impulsados por la necesidad de resolver de manera práctica los problemas con los que se enfrentan en el aula. En todo caso quedaba por ver de que forma ocurría esto y, sobre todo, cómo se engarzaban las distintas miradas sobre la enseñanza de la Historia con el fin de obtener algunas conclusiones que ayudaran a su mejora.

3.2. Fuentes e instrumentos

La diversa naturaleza de los problemas planteados en la investigación ha requerido el uso de una metodología que puede considerarse poliédrica, en la que se han combinado procedimientos e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo, con el fin de poder atender a un proceso -el de la reelaboración del conocimiento en el aula- que se caracteriza por un complejo juego de interacciones entre alumnos, profesores, recursos y prácticas pedagógicas en relación con el conocimiento histórico, un proceso para cuya comprensión resulta necesario atender tanto al ámbito del pensamiento como al de la acción, es decir, a las concepciones y a la práctica¹.

¹ Para perfilar la metodología que he ido siguiendo en el proceso de la investigación, me han resultado útiles las siguientes lecturas: Taylor, 1986; Bardin, 1986; Erickson, 1989; Cohen y Manion, 1990; Escudero, 1990; Bartolomé, 1992; Pérez Gómez, 1985a, 1992c; Gutierrez, 1999a y 1999b; Buendía, 1999.

En relación a los instrumentos utilizados para la recogida de información, conviene advertir que se descartó el uso de la observación directa del aula como instrumento (o procedimiento) para la obtención de información, debido a las dificultades que tal procedimiento entrañaba en relación al rendimiento que hubiera podido proporcionar dado el carácter de aproximación general a distintos ámbitos que, como se ha dicho, tiene la investigación. Considero, no obstante, este instrumento de gran interés para posteriores investigaciones que profundicen en cada uno de los aspectos investigados.

En coherencia con el enfoque de la investigación se ha optado por utilizar informaciones que provienen de distintos "escenarios" (distintos centros de enseñanza, distintas fuentes...) con la intención precisamente de que pudiera disponerse de distintas perspectivas sobre el objeto de la investigación. En efecto, el hecho de pretender una visión de conjunto de la relación entre prácticas pedagógicas y conocimiento histórico escolar, obliga a mirar la misma realidad desde distintos ángulos con el fin de apreciar todas las caras del poliedro que, en definitiva, es el interior de la clase. Las distintas miradas han requerido el uso de fuentes también distintas, lo cual ha supuesto el esfuerzo de hilvanar las informaciones que proporcionan. Con ello se trata de tejer un entramado que nos ofrezca a la vista los aspectos más sobresalientes del dinámico paisaje de relaciones que se producen en la clase entre alumnos, profesores y conocimiento escolar; todo ello sin dejar de apreciar los elementos invisibles, pero potentes, que intervienen en su configuración.

Concretamente, los instrumentos utilizados para la recogida de información han sido:

- Cuestionario de profesores (que citaré como cp., seguido de un número; por ejemplo cp., nº 25)
- Cuestionario de alumnos (que citaré como M1, M2, B1 y B2, seguido del curso al que corresponde y de un número; por ejemplo B1-4º, nº 16).
- Sesiones de discusión con alumnos (que citaré como SD1, SD2 y SD3).
- Cuadernos de alumnos (que citaré como CU1 y CU2, seguido de un número; por ejemplo CU1-nº3) y libros de texto utilizados.

- Modelos de exámenes (que citaré con un número seguido de una letra; por ejemplo 14f) .
- Diarios observación de estudiantes del CAP.

Algunos de estos instrumentos (como los cuestionarios) tienen un carácter central en el desarrollo de la investigación, proporcionando información sobre la mayor parte de las categorías analizadas, mientras otros tienen un carácter más limitado y específico, como se verá a continuación.

3.2.1. El cuestionario de profesores

Uno de los principales instrumentos que he utilizado para la recogida de información es un cuestionario de 34 preguntas (que habían sido probadas previamente para establecer su formulación final) y que fue respondido por 64 profesores y profesoras de Educación Secundaria (ANEXO I). El procedimiento utilizado para la obtención de la muestra ha sido el de la distribución por correo de 300 cuestionarios a los Institutos de Educación Secundaria de Sevilla y provincia, de los cuales se recogieron los citados 64 entre noviembre de 1998 y enero de 1999. En función de las características del profesorado que respondió al cuestionario y de la caracterización que se hace en otras investigaciones², he considerado que la muestra es representativa.

Hay que advertir que no se explotan las respuestas de algunas de las preguntas porque con posterioridad a la cumplimentación del cuestionario, se consideraron irrelevantes para la investigación. Concretamente la 6, la 7, la 12, la 25, la 30, la 33 y la 34.

Como más adelante podrá comprobarse extensamente, el cuestionario de profesores me ha proporcionado información especialmente sobre dos de los ámbitos en los que se ha centrado la investigación: el de las concepciones y disposición de los profesores en relación con la Historia y su enseñanza y el de la práctica escolar.

² Puede verse, por ejemplo, Guimerá, 1991.

La mayoría de las preguntas del cuestionario son de carácter abierto y, puesto que la elaboración de las respuestas por parte de los profesores se ha realizado sin límite de tiempo ni lugar alguno, hay que decir que esta fórmula me ha permitido disponer de una exhaustiva información susceptible de análisis cuantitativo, pero también cualitativo puesto que, en no pocos casos, las respuestas se asemejan al formato de la entrevista. Frente a la riqueza de las informaciones proporcionadas por los profesores a través de sus respuestas, en contrapartida, hay que dejar constancia aquí de la dificultad encontrada para la codificación de esas respuestas en unidades de información y su adecuado tratamiento estadístico.

Las distintas cuestiones del cuestionario se han hecho corresponder con distintas categorías de análisis -según se detallará más adelante-, considerando las diferentes respuestas a cada cuestión como valor de la correspondiente categoría. El análisis de la mayoría de las respuestas se ha hecho mediante la determinación de unidades de información (Bardin, 1987) que se han ido asignando a determinados valores, estableciéndose en cada caso el porcentaje de profesores que utilizan en sus respuestas alguna o varias de estas unidades; así pues, el uso de estas unidades no es excluyente, de forma que si, por ejemplo, las respuestas a una pregunta se han clasificado en 5 valores distintos, un profesor o profesora puede haber utilizado al mismo tiempo, por ejemplo, el valor 1, 3 y 5; se exceptúan de este procedimiento las preguntas nº 24, 31, 32 y 33, ya que por su formulación (según el estilo denominado de Likert) se ha utilizado otro procedimiento de análisis.

Así pues, lo que interesa en el análisis del contenido de las respuestas es más la "población de ideas" del conjunto de la muestra, y no tanto la atribución de éstas a cada uno de los individuos encuestados, de manera que en la explotación de las informaciones que proporciona el cuestionario, generalmente, nos interesa valorar la mayor o menor presencia en las declaraciones de los profesores de aquellas ideas que se han considerado más significativas -que son las que se han seleccionado como valores.

Aunque he establecido diversas relaciones entre las distintas categorías o variables analizadas, en la mayoría de los casos se estudia la incidencia que tiene en las respuestas de los profesores dos variables que he considerado de forma especial por su posible incidencia en todas las demás (de ahí la conveniencia de "cruzarlas" con casi todas ellas): la condición social de los alumnos a los que les imparten clases los profesores, así como el curso o cursos en que lo hacen.

a) Explotación del cuestionario en relación con las ideas de los profesores sobre la asignatura de Historia

El tratamiento de las informaciones obtenidas en las distintas preguntas del cuestionario lo he realizado definiendo diferentes variables o categorías de análisis (con sus correspondientes valores). Estas variables han sido agrupadas, atendiendo a su similitud o proximidad temática, en distintos "aspectos" que me servirán, sobre todo, para una presentación organizada de los resultados (en los capítulos 4, 5 y 6) y atendiendo a los campos básicos de esta investigación.

Entrando en detalle en el análisis del contenido de las respuestas del cuestionario, veamos -siguiendo los distintos aspectos a los que me he referido- las distintas variables, preguntas y valores que han servido para organizar la recogida y posterior análisis de la información (Ver cuadro 3.2.).

FUENTES

1) Caracterización de los profesores y profesoras de Historia

Dentro de este aspecto he incluido, como variable, la caracterización sociodemográfica general del profesorado, la caracterización según la pertenencia a centros de distinto nivel social, la caracterización ideológico-política del profesorado, así como su identificación con escuelas o corrientes historiográficas.

Caracterización socio-demográfica de los profesores

Esta caracterización la he obtenido a partir de los **datos de identificación pedidos en el cuestionario**; concretamente los siguientes (que constituyen, por tanto, las variables sociodemográficas):

- Edad.
- Sexo.
- Experiencia docente.
- Titulación.
- Enseñanzas que han impartido.
- Enseñanzas que imparten.

Dentro de esta mismo aspecto, he tratado como una subvariable específica el **tipo de profesores según el contexto social de los centros en los que imparten sus clases**, a partir de la caracterización social que ellos mismos hacen del alumnado. En este sentido se distinguen profesores que trabajan en centros de:

- 1) Clase media-baja y baja (se designan como MB)
- 2) Clase media y media-alta (se designan como MA)

Total centros MB.....41

Total centros MA.....23

Caracterización ideológico-política de los profesores

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 27**: *¿ Qué ideas sobre la sociedad actual crees que se transmiten a tus alumnos en la clase de Historia? Enumera al menos tres.*

A partir del tipo de unidades de información delimitadas en las respuestas, he establecido los siguientes *valores* que me permiten considerar a los profesores como:

- 1.- Críticos.
- 2.- Conformistas.
- 3.- Eclécticos.
- 4.- Sin clasificar.
- 5.- No contesta.

Caracterización según su identificación con distintas corrientes historiográficas

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 16** : *¿Te identificas con alguna corriente historiográfica? ¿Con cuál o cuáles?* A partir del tipo de unidades de información de las respuestas, se caracteriza a los profesores según los siguientes *valores*:

- 1.- Eclécticos.
- 2.- Sólo marxistas.
- 3.- Ninguna.
- 4.- Marxistas y otras.
- 5.- Escuela de Annales.
- 6.- Otras.
- 7.- No contesta.

2) La formación de las ideas de los profesores sobre la asignatura

Dentro de este aspecto contemplo dos variables: por una parte la que se refiere a la génesis de las ideas de los profesores sobre la Historia y su enseñanza y, por otra la que se refiere al papel de la formación universitaria en la práctica docente.

Génesis de las ideas de los profesores sobre la Historia

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 26**: *¿Cómo se han ido formando las ideas que tienes sobre la asignatura? ¿Qué es lo que ha influido en ello?* Teniendo en cuenta las unidades de información delimitadas tras el análisis de las respuestas, he establecido los siguientes *valores*:

- 1.- En la práctica docente.
- 2.- A lo largo de toda la vida.
- 3.- En la Universidad.
- 4.- En actividades de formación.
- 5.- A través del currículo oficial.
- 6.- No contesta.

El papel de la formación universitaria en la formación de las ideas sobre la asignatura

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 14**: *¿Cómo ha influido e influye la formación universitaria en tu práctica docente?*. Aquí, según las unidades de información delimitadas, he establecido los siguientes valores:

- 1.- No ha servido para la práctica docente; incluso su influencia ha sido negativa.
- 2.- Sí ha servido para la práctica docente de manera positiva.
- 3.- Ha aportado conocimientos útiles para desarrollar los contenidos de la asignatura.
- 4.- No contesta.

3) Valor formativo de la Historia y objetivos de su enseñanza

Este aspecto se trata con mayor amplitud y por ello incluyo en él diversas variables que paso a desarrollar:

Utilidad y valor formativo de la Historia

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 10** : *¿En qué sentido crees que la Historia puede ser valiosa para la formación de las personas?* Según las ideas presentes en las respuestas de los profesores, se pueden distinguir los siguiente valores:

- 1.- La Historia sirve para la comprensión del presente.
- 2.- Para formarse en valores.
- 3.- Para conocer los hechos del pasado.
- 4.- Permite adquirir y desarrollar competencias y destrezas intelectuales.
- 5.- Saber Historia es algo valioso por si mismo, tiene valor cultural y académico.
- 6.- No contesta.

Utilidad e interés de la enseñanza de la Historia

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 11**: *¿Qué objetivos te propones con la enseñanza de la Historia?* Según las respuestas de los profesores, para el análisis de esta variable se han establecido los mismos valores que para la variable anterior.

Idoneidad de la Historia para la comprensión del presente

En este caso se trata de una variable compleja que se trata mediante la **pregunta nº 31** -*Sobre la relación entre la Historia escolar y la comprensión del presente, crees que: (Mostrar grado de acuerdo entre 5 y 1)*-. Como puede apreciarse, en esta pregunta se pide a los profesores y profesoras que muestren su grado de acuerdo (entre 5 y 1) con 6 afirmaciones que se tratan como 6 subvariables y que son las siguientes:

- 1.- Es la materia apropiada para comprender el presente.
- 2.- Es una materia que puede ayudar a comprender el presente, pero no es suficiente.
- 3.- Es una materia que puede ayudar, pero depende de lo que se enseñe en ella.
- 4.- Existen otras materias más apropiadas para comprender el presente, puesto que la Historia se ocupa del pasado.
- 5.- Es una materia que ayuda a comprender el presente, pero tiene otras finalidades más importantes.
- 6.- Comprender el presente es el objetivo principal de la enseñanza de la Historia.

En este caso, los valores vienen dados por el grado de acuerdo (entre 5 y 1) con respecto a cada una de las afirmaciones o tomas de posición enunciadas en la pregunta.

Manera en que la Historia sirve para la comprensión del presente

Esta variable se trabaja mediante las tomas de posición de los profesores respecto a 5 textos recogidos en la pregunta **pregunta nº 32** -*Aunque falta unanimidad, muchos especialistas piensan que la enseñanza de la Historia sirve para comprender el presente. Indica tu opinión sobre los*

diversos argumentos que se utilizan: (Mostrar grado de acuerdo entre 5 y 1)-. Cada una de los textos constituirían a modo de 5 subvariables y pueden resumirse en las siguientes expresiones:

- 1.- El presente como resultado de la evolución de la humanidad.
- 2.- La Historia proporciona herramientas para comprender el presente.
- 3.- Conociendo el pasado próximo comprendemos el presente.
- 4.- La Historia nos permite conocer "leyes" sobre la vida social.
- 3.- La Historia escolar no sirve para comprender el presente, está enfocada de otra forma.

Asimismo, en este caso los valores vienen dados por el grado de acuerdo (de 5 a 1) con respecto a cada uno de los 5 textos o subvariables.

4) Influencia de la enseñanza de la Historia en los alumnos

En este aspecto se contemplan dos variables relativas a la posible influencia de las clases de Historia en la conciencia social y sobre la práctica social de los alumnos respectivamente.

Influencia de la enseñanza de la Historia en las ideas de los alumnos sobre la sociedad

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 17**: *¿Crees que las clases de Historia influyen en las ideas que se forman los alumnos sobre la sociedad en que viven? ¿cómo?* Las respuestas a las preguntas constituyen también los *valores* de esta variable, y son los siguientes:

- 1.- Si.
- 2.- No.
- 3.- No sabe.
- 4.- No contesta.

Influencia de la enseñanza de la Historia en la práctica social de los alumnos

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 18**: *¿Crees que las clases de Historia influyen en la práctica social (por ejemplo a la hora de votar*

o *intervenir en actividades sociopolíticas*) de los alumnos? Las respuestas a la pregunta constituyen también los *valores* de esta variable; son los siguientes.

- 1.- Sí.
- 2.- No.
- 3.- No sabe.
- 4.- No es deseable.
- 5.- No contesta.

5) Cambios percibidos y cambios deseados

Este aspecto incluye dos variables relativas a cómo perciben los profesores la evolución más reciente de la Historia escolar y qué desearían cambiar al respecto.

Percepción y valoración de la evolución de la Historia escolar en los últimos años

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 5**: *A lo largo de tu vida profesional ¿Qué cambios aprecias en el temario y en los asuntos de los que tratas en tus clases de Historia?* Las diversas unidades de información delimitadas en las respuestas dan lugar a los siguientes *valores*:

- 1.- Mayor peso de la Historia contemporánea, de temas actuales.
- 2.- Tratamiento más general de los temas.
- 3.- Se presta más atención a lo local o regional.
- 4.- Menos contenidos.
- 5.- Disminución en el nivel de conocimientos y en el interés los alumnos.
- 6.- Ninguno o pocos.
- 7.- Otros.
- 8.- No contesta.

Propuestas de mejora de los contenidos de la asignatura

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 28**: *¿Qué cambios introducirías en los contenidos de la asignatura?* Teniendo en cuenta las unidades de información presentes en las respuestas, se han delimitado los siguientes *valores*:

- 1.-Temas de mayor interés para los alumnos, más asequibles.
- 2.-Más importancia a algunos hechos, períodos o ámbitos históricos.
- 3.-Más importancia a otros contenidos no conceptuales.
- 4.-Más horas o menos temas.
- 5.-Temas más vinculados con el presente, problemas de nuestro tiempo, más cercanos a la realidad.
- 6.-Ninguno.
- 7.-No contesta.

6) Lo que los profesores consideran importante que aprendan los alumnos

El análisis de este aspecto lo centro en la variable que he denominado:

Contenidos fundamentales en la enseñanza de la Historia

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº3**: *Respecto a lo que entiendes que los alumnos deben aprender en la asignatura, ¿qué aspectos consideras más importantes y cuáles secundarios?* Teniendo en cuenta las unidades de información presentes en las respuestas, se pueden establecer los siguientes *valores*:

- 1.- Comprender el presente.
- 2.- Educarse en valores.
- 3.- Conocer y explicar los hechos y períodos históricos.
- 4.- Desarrollar competencias y destrezas intelectuales, conocer la cronología, el vocabulario....
- 5.- Otros.
- 6.- No contesta.

7) Dificultades de aprendizaje de los alumnos, según los profesores

El tratamiento de este aspecto está constituido, asimismo, por una única variable, para la que mantengo idéntica denominación. Se trabaja dicha variable mediante la **pregunta 19**: *¿Qué problemas crees que tienen los alumnos en relación con los contenidos de la materia?* Las unidades de información obtenidas a partir de las respuestas de los profesores, se clasifican en los siguientes *valores*:

- 1.- Deficiente formación previa.
- 2.- Dificultades de comprensión.
- 3.- Falta de interés.
- 4.- No contesta.

8) Influencia de la condición social de los alumnos en su disposición para el aprendizaje de la Historia

Este aspecto es, asimismo, una variable con esta misma denominación. Se trabaja mediante la **pregunta nº 22** : *¿Crees que los alumnos tienen expectativas y actitudes distintas sobre los contenidos de la asignatura según su condición social?*. Las respuestas posibles a esta pregunta, constituyen los valores de esta variable:

- 1.- Sí.
- 2.- No.
- 3.- No sabe.
- 4.- No contesta.

9) Dificultades de los profesores para alcanzar sus objetivos

En este aspecto se han incluido dos variables, una relativa a los problemas más generales de los profesores en la clase y otra más específica relacionada con las dificultades que tienen que ver con los alumnos.

Problemas de los profesores en la clase de Historia

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 13**: *¿Qué circunstancias y factores dificultan que en tus clases puedan alcanzarse los objetivos que te propones?* Las diversas dificultades (o grupos de dificultades) aparecidas en las respuestas, permiten establecer los siguientes valores:

- 1.- Deficiencias de los profesores.
- 2.- Problemas de los alumnos.
- 3.- Política educativa.

4.- No contesta.

Dificultades relacionadas con los alumnos que encuentran los profesores en la enseñanza de la asignatura

Esta variable se trabaja también a partir de las informaciones obtenidas mediante la **pregunta nº 13**. Las unidades de información que se han delimitado según el contenido de las respuestas, permiten establecer los siguientes *valores*:

- 1.- Desinterés en indisciplina.
- 2.- Deficiente formación previa.
- 3.- Falta de hábitos de estudio.
- 4.- La diversidad de alumnado existente en la clase.
- 5.- No contesta.

b) Explotación del cuestionario de profesores en relación con práctica escolar

Como se ha dicho, el cuestionario de profesores no sólo ha suministrado información acerca de sus ideas sobre la asignatura, sino que también nos ha facilitado informaciones sobre la práctica escolar. Veamos ahora -siguiendo igualmente los distintos aspectos o temáticas en los que se ha organizado la investigación- las variables, preguntas y valores en las que se ha organizado la recogida y posterior análisis de la información:

1) Las temáticas y asuntos que realmente constituyen el objeto del conocimiento en el aula

En este aspecto se han incluido tres variables relativas a los contenidos manejados en la clase de Historia.

Contenidos temáticos de los diferentes cursos de la ESO

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 1** *¿Cuáles son los temas que se tratan a lo largo del curso? Enuméralos por orden cronológico.* Los valores para esta variable son los diversos temas señalados en las respuestas, susceptibles de ser incluidos en los apartados de Geografía, Historia Antigua, Media y Moderna, Historia Contemporánea y Ciencias Sociales (en general, sin explicitar disciplina) para cada uno de los cursos, según el cuadro siguiente:

	Geografía	Hª Antigua-Moderna	Hª Contemporánea	CCSS
1º de ESO				
2º de ESO				
3º de ESO				
4º de ESO				

Otros asuntos, distintos de los temas habituales, que se tratan en clase

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 2** *¿De qué otros asuntos tratas en la clase de Historia?* A partir de los diversos tipos de respuestas obtenidos, se han delimitado los siguientes valores:

- 1.- No se tratan otros asuntos.
- 2.- De asuntos relacionados con la actualidad.
- 3.- De asuntos relacionados con la formación en valores.
- 4.- De asuntos relacionados específicamente con el mundo de los alumnos.
- 5.- De aspectos complementarios de la disciplina (literatura, lecturas...).
- 6.- De asuntos de carácter local.
- 7.- No contesta.

Criterios que siguen los profesores para la selección de los contenidos

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 4**: *¿En función de qué decides los temas que se tratan en el curso?* Las unidades de información presentes en las diversas respuestas permiten definir los siguientes valores:

- 1.- Del libro de texto.
- 2.- De los intereses y nivel de los alumnos.
- 3.- Del currículo oficial.

- 4.- De su utilidad para comprender la realidad.
- 5.- De la formación de los profesores.
- 6.- De la importancia que tienen según la historiografía.
- 7.- De criterios académicos.
- 8.- No hay criterios explícitos.
- 9.- No contesta.

2) El tipo de actividades más frecuentes en la enseñanza de la Historia

El análisis de este aspecto se centra en la variable denominada:

Frecuencia con que los profesores utilizan ciertos recursos didácticos

Esta variable se trabaja mediante las tomas de posición que los profesores realizan en relación con los 14 tipos de recursos didácticos propuestos en la **pregunta nº 24** *-Describe con que frecuencia utilizas en tus clases cada uno de los recursos didácticos que tienes a continuación. Cuantifica su uso entre 1 (no lo utilizas nunca) y 10 (lo utilizas exclusivamente).* Los valores de esta variable vienen, pues, dados por la frecuencia de uso (entre 10 y 1) de cada una de las actividades y recursos siguientes (que serían como subvariables de la variable global citada):

- 1.- Hacer y corregir ejercicios.
- 2.- Explicar.
- 3.- Música.
- 4.- Preguntar a los alumnos.
- 5.- Diapositivas.
- 6.- Prensa.
- 7.- Debates.
- 8.- Informática.

- 9.- Visitas.
- 10.- Documentales.
- 11.- Juegos de simulación.

- 12.- Películas.
- 13.- Lectura comentada del libro de texto.
- 14.- Otros.

3) El uso del libro de texto en la clase de Historia

En este aspecto se analizan tres variables relativas al uso del libro de texto en la clase por parte de los profesores (criterios que utilizan en su elección, formas de uso tiene y dependencia de la actuación del profesor en relación al libro de texto).

Criterios que utilizan los profesores para elegir los libros de texto

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 8** *¿Qué criterios se tiene en cuenta para decidir sobre el libro de texto que utilizas?* Las diversas unidades de información presentes en las respuestas permiten delimitar los siguientes *valores*:

- 1.- Adecuación de los contenidos a las capacidades de comprensión de los alumnos.
- 2.- Tratamiento adecuado del contenido, desde la perspectiva historiográfica y científica.
- 3.- En función de las actividades que incluya.
- 4.- Que responda al proyecto curricular, al currículo oficial...
- 5.- Otros (precio, formato...).
- 6.- Ninguno o no está claro.
- 7.- No contesta.

Forma de uso del libro de texto en la clase

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 9** *¿Cómo utilizas -y utilizan los alumnos- el libro de texto en la enseñanza de la asignatura?* Las unidades de información que se detectan en las respuestas pueden clasificarse en los siguientes *valores*:

- 1.- El texto es fuente de los contenidos.
- 2.- Se utiliza para la realización de actividades.
- 3.- No contesta.

Dependencia del profesor respecto al libro de texto

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 21** *¿Tus clases de Historia son distintas según el libro de texto que utilices, o no existen diferencias significativas? Explica la respuesta.* Los valores vienen dados por las respuestas a la primera parte de la pregunta.

- 1.- Sí.
- 2.- No.
- 3.- En parte.
- 4.- No contesta.

3.2.2. El cuestionario de alumnos

Otro de los instrumentos utilizados en la investigación para la recogida de información fue un cuestionario de 6 preguntas (VER ANEXO II)³ que se pasó a un total de 185 alumnos en el mes de Febrero del año 1999 (y que también había sido probado previamente para establecer su formulación definitiva). Para la realización de este cuestionario se seleccionaron 4 centros de Educación Secundaria de Sevilla teniendo en cuenta el criterio de que el alumnado fuera representativo de distintos contextos sociales. Así uno de ellos -de carácter privado- está ubicado en una zona residencial de la ciudad de Sevilla que puede calificarse de clase media-alta. Se trata del centro conocido como Colegio de los Padres Blancos, al que designaré en adelante como M1, y cuyo alumnado podemos ubicar efectivamente en este estrato social. El segundo centro -asimismo privado- también ha acogido tradicionalmente a alumnos de clase media-alta, si bien, por su ubicación, en los cursos de ESO -cuya enseñanza está concertada- acoge a alumnos de menor nivel social; se trata del Colegio Portaceli, al que designaré en adelante como M2.

El tercer centro en el que se pasó el cuestionario es un Instituto público de Enseñanza Secundaria -antes Instituto de Formación Profesional- situado en una barriada marginal de Sevilla, de forma que el alumnado, especialmente el de los niveles obligatorios de enseñanza, puede calificarse socialmente

³ Estas seis cuestiones utilizadas en la investigación, forman parte de un cuestionario que he usado en un estudio más amplio sobre los alumnos y la Historia en el que vengo trabajando desde hace algún tiempo.

como de un nivel bajo; se trata del IES "Polígono Sur", al que citaré en la investigación como B1. El cuarto centro seleccionado es también un Instituto público de Enseñanza Secundaria que se ubica en una zona de la ciudad de Sevilla en la que los residentes pueden catalogarse como obreros cualificados, aunque en los últimos años tiende progresivamente a deteriorarse la condición social de los alumnos que cursan allí sus estudios; se trata del IES "Ramón Carande"; a este centro lo designaré como B2.

En todos los centros el cuestionario se pasó a un grupo de alumnos de 4º de ESO y a otro de 2º de Bachillerato, ambos seleccionados aleatoriamente por los profesores que les impartían clases. En el caso de los alumnos de 2º de Bachillerato conviene decir que los del centro M1 cursaban la modalidad de Ciencias, los del M2 la de Humanidades, los del B1 el Bachillerato Tecnológico y los del B2 el Tecnológico y Ciencias de la Salud; con esta distribución por tipos de Bachillerato se buscaba, asimismo, una mayor representatividad de las opiniones acerca de la enseñanza de la Historia. En todos los casos, para la elaboración de las respuestas se utilizó el aula de cada curso y se dispuso de un máximo de una hora para ello.

Como en el caso del cuestionario de profesores, aquí también se definieron una serie de variables o categorías, que generalmente se corresponden con las distintas preguntas. Dichas categorías han sido, posteriormente, agrupadas, por su similitud, en "aspectos" o temáticas, que facilitan la exposición organizada de los resultados. Asimismo, para el tratamiento de las respuestas y su conversión en valores se utilizó el mismo procedimiento ya descrito para el cuestionario de los profesores, es decir, seleccionar unidades de información y contabilizar porcentualmente el número de respuestas en las que aparece cada una de ellas. Así se ha procedido con las preguntas de carácter abierto, mientras que en las de carácter semiabierto -como, por ejemplo, la número 6- se ha hecho un tratamiento estadístico básico.

Conviene destacar el hecho de que a la hora de seleccionar la muestra y de analizar los resultados se han tenido en cuenta -según las hipótesis de la investigación y de manera similar a como se indicó en el comentario del cuestionario de profesores- de manera preferente para establecer las relaciones dos variables básicas: el nivel en el que cursan sus estudios y la

condición social del alumnado, de manera que, en este sentido, las respuestas de los alumnos interesaban particularmente en cuanto provenían de un centro determinado -y, por tanto, de un alumnado de una determinada composición social- y de un determinado curso.

A este respecto debe tenerse en cuenta que se consideran más representativos de la condición social las respuestas de los alumnos de 4º de ESO, puesto que en este nivel de enseñanza -por su carácter de enseñanza obligatoria- es en el que la muestra es más expresiva de la condición social de los alumnos de cada uno de los centros, mientras que en el alumnado de 2º de Bachillerato ya se ha operado algún tipo de selección social. Como hemos visto en el apartado anterior, estas mismas variables -curso y condición social- se han utilizado en las respuestas de los profesores, aunque en ese caso me he atendido a la información que ellos mismos proporcionaban sobre los niveles de enseñanza que imparten y sobre la caracterización social del alumnado con el que trabajaban.

De la misma forma que se ha explicado respecto al cuestionario de los profesores, las informaciones obtenidas de las respuestas de los alumnos se han aprovechado para tratar dos de los ámbitos o campos de la investigación: por una parte el ámbito de sus ideas, disposición y actitud ante la asignatura y, por otra, el ámbito de la práctica escolar, contrastándose y complementándose en este caso con las informaciones proporcionadas por los profesores (a través de su correspondiente cuestionario). Asimismo, dado el carácter del cuestionario, el análisis de las informaciones se ha hecho mediante un tratamiento estadístico básico, pero también mediante la interpretación cualitativa de las respuestas.

Hagamos notar, también, como más arriba se ha esbozado, que, en todos los casos, se han utilizado las variables condición social del alumnado y nivel en el que cursan sus estudios, cuyos valores se han delimitado en función del centro y curso en el que se pasó el cuestionario.

Observar, finalmente, que, de la misma forma que se ha procedido con las respuestas de los profesores, también aquí interesa analizar la "población de ideas" presentes en cada grupo de alumnos y no su atribución a cada uno de los alumnos encuestados.

a) Explotación del cuestionario de alumnos en relación con sus ideas y disposición sobre la asignatura de Historia

Entrando en detalle en el análisis del contenido de las respuestas del cuestionario, veamos -siguiendo los distintos aspectos en los que se ha estructurado la investigación- las distintas variables, preguntas y valores que han servido para organizar la recogida y posterior análisis de la información (Ver cuadro 3.3. y 3.4.)

1) Interés de los alumnos por la Historia

Dentro de este aspecto se han analizado tres variables, una sobre la valoración de la asignatura, otra sobre lugar que ocupa en el orden de las preferencias del alumnado y una tercera acerca de su opinión sobre la supresión o no de la asignatura.

Valoración que hacen los alumnos sobre los contenidos de la asignatura

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 3**: *Los contenidos de la asignatura de Historia te parecen: (señala con una X tres adjetivos para dar tu opinión):*.

- 1.- *Interesantes.*
- 2.- *Inútiles.*
- 3.- *Curiosos.*
- 4.- *Formativos.*
- 5.- *Muy útiles.*
- 6.- *Sin interés.*
- 7.- *Un rollo.*
- 8.- *Otros.*
- 9.- *No contesta.*

Los *valores* de esta variable se corresponden con las 8 posibles respuestas. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, el cómputo de dichos valores se ha realizado no con referencia a cada individuo sino al grupo de alumnos de cada centro y nivel en el que cursan sus estudios.

Preferencia que tiene por la Historia en relación con otras asignaturas

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 6**: *Cita por orden de preferencia las tres asignaturas que te parecen más interesantes (de este o de cursos anteriores)*. Los valores vienen dados, en efecto, por el orden de preferencia de la asignatura de Historia, que se pone en relación con la preferencia de otras asignaturas:

- 1.- Historia 1ª
- 2.- Historia 2ª
- 3.- Historia 3ª
- 4.- No contesta.

Asignaturas que prefieren en primer lugar

Esta variable se trabaja también mediante la **pregunta nº 6**. En este caso los valores vienen dados por el porcentaje de alumnos que citan en primer lugar las distintas asignaturas:

- 1.- Historia.
- 2.- Educación Física.
- 3.- Cultura clásica.
- 4.- Ciencias Naturales.
- 5.- Matemáticas.
- 6.- Lengua.
- 7.- Otras.
- 8.- No contesta.

Pronunciamento sobre la posibilidad de suprimir o no la asignatura

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 4**: *Si pudieras ¿suprimirías la asignatura de Historia de los estudios? ¿Por qué?* En este caso los valores se corresponden con las respuestas afirmativas o negativas, reservándose para una interpretación cualitativa las razones que se exponen en cada respuesta.

2) Utilidad de la asignatura según los alumnos

En el análisis de este aspecto se incluye una sola variable que se refiere a la utilidad que, según los estudiantes, ha tenido para ellos lo que han aprendido de Historia.

Utilidad que tiene el aprendizaje de la Historia

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 5**: *¿Para qué crees que te ha servido lo que has aprendido de Historia?* Teniendo en cuenta las unidades de información delimitadas en las respuestas, pueden diferenciarse los siguientes *valores*:

- 1.- Para comprender el presente.
- 2.- Para poco o nada.
- 3.- Para tener cultura.
- 4.- Para formarme en determinados valores.
- 5.- Otros.
- 6.- No contesta.

b) Explotación del cuestionario en relación con la práctica escolar

Aunque en menor grado que el cuestionario de los profesores, el de los alumnos también proporciona algunas informaciones que se han aprovechado en la investigación sobre el ámbito que he denominado de la práctica escolar y, más concretamente, sobre uno de los aspectos estudiados en ese ámbito: *Las temáticas y asuntos que realmente constituyen el objeto del conocimiento en el aula.*

Dentro de este aspecto, se han analizado dos variables, una relativa a los hechos históricos sobre los que versa la enseñanza de la asignatura y otra referida a otro tipo de asuntos que habitualmente se trabajan en la clase de Historia.

Hechos y temas históricos que habitualmente se tratan en la clase de Historia

Esta variable se trabaja mediante la **pregunta nº 1**: *"Escribe el enunciado de cinco o más temas de los que habitualmente se tratan en la asignatura de Historia"*. A partir de las unidades de información que se observan en las respuestas de los estudiantes, se han delimitado los siguientes valores:

- 1.- Revolución francesa y revoluciones burguesas.
- 2.- Guerra mundiales.
- 3.- Revolución Industrial.
- 4.- Romanos.
- 5.- Prehistoria.
- 6.- Guerra civil.
- 7.- Guerra de Independencia.
- 8.- Imperialismo.
- 9.- Antiguo Régimen.
- 10.- Edad Media.
- 11.- Ilustración.
- 12.- Reyes Católicos.
- 13.- Antiguo Egipto y Mesopotamia.
- 14.- Otros.
- 15.- No contesta.

Otros asuntos, distintos de los temas habituales, que se tratan en clase

Esta variable se ha trabajado mediante la **pregunta nº 2**: *Además de los temas del programa de la asignatura, ¿de qué otros asuntos se trata en las clases de Historia?* Según las unidades de información presentes en las respuestas, se ha determinado los siguientes valores:

- 1.- No se tratan otros asuntos.
- 2.- De asuntos relacionados con la actualidad.
- 3.- Otros.
- 4.- No contesta.

3.2.3. Las sesiones de discusión con alumnos y alumnas

Como decía anteriormente, una parte importante de las informaciones que se utilizan en la investigación, especialmente en los ámbitos de las ideas (o concepciones) y disposición de los alumnos y en el de la práctica escolar, provienen -además de las respuestas de los cuestionarios- de *las sesiones de discusión mantenidas con tres grupos de alumnos de diversos centros de Sevilla*. Como también se ha dicho líneas más arriba, hay que subrayar el carácter especial de este tipo de fuente, que proporciona una información, sobre el objeto de investigación, más cualitativa que cuantitativa, de manera que tienen un tratamiento así como un valor distinto, de las informaciones que provienen de los cuestionarios. Hay que decir que este tipo de instrumento -propio de las investigaciones basadas en los estudios de caso y, en general, de las de carácter cualitativo- goza de legitimidad y fundamentación suficiente en la investigación didáctica especialmente cuando se utilizan -como es nuestro caso- en combinación con los instrumentos cuantitativos.

Dada la fórmula escogida para la exposición y análisis de los resultados -en la que se exponen al mismo tiempo las informaciones obtenidas a través de este tipo de fuentes cualitativas y las consideraciones que suscitan-, en la redacción se intentará matizar el diferente valor que tienen tanto las informaciones como los comentarios relacionados con las mismas. En todo caso, mi intención metodológica es que las informaciones obtenidas a través de estas sesiones con los alumnos, sirvan para "ilustrar" las de carácter cuantitativo o para ofrecer nuevos datos que, en este caso, no pretenden ser válidos más que para las situaciones concretas a las que se refieren esos alumnos.

Para la realización de estas sesiones de discusión se seleccionaron tres Institutos de Enseñanza Secundaria que se consideraron representativos de distintos contextos sociales. Así el centro que denominaremos SD1 (concretamente el IES "Castalla" de Castilleja de la Cuesta) se sitúa en un barrio periférico de una localidad enclavada en el área metropolitana de Sevilla; se trata de un antiguo centro de EGB que recientemente se ha reconvertido en Instituto de Enseñanza Secundaria en el que sólo se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria y a cuyo alumnado hemos considerado como representativo de un nivel social bajo. En este caso los alumnos participantes cursaban estudios de 4º de ESO, la mayoría -4 de los 6 alumnos- eran

repetidores y todos ellos obtenían muy bajas calificaciones, un perfil que respondía a los criterios que se le propuso a la profesora que les impartía clases de Historia para proceder a su selección.

El segundo Instituto (el IES "Vicente Aleixandre"), el SD2, se encuentra situado en un barrio popular de la ciudad de Sevilla y se seleccionó por ser representativo de un alumnado proveniente de familias de obreros cualificados y de clase media-baja. También en este caso fueron 6 los participantes, todos ellos estudiantes de 4º de ESO, si bien aquí se mezclaban alumnos repetidores (3) y con bajas calificaciones con otros (3) que obtenían buenos rendimientos académicos. La selección de los participantes -al igual que el caso anterior y en el próximo- la realizó el profesor de la asignatura según los criterios propuestos por el investigador.

Finalmente el tercer Instituto (el IES Vº Centenario) en el que se realizó otra sesión de discusión con alumnos y alumnas -el SD3- se ubica en una zona residencial de Sevilla con nivel socio-económico que puede considerarse de clase media-alta. En este caso los participantes (5) cursaban el primer año del Bachillerato en la modalidad de Ciencias Sociales y los criterios de selección requerían alumnos de familias con alto nivel socio-económico y elevado rendimiento académico. En este caso la selección de los alumnos se realizó de la misma forma que en los casos anteriores

Las sesiones de discusión se realizaron en el mes de Mayo de 1999 siguiendo un protocolo (a modo de entrevista, colectiva, semiestructurada) en el que se contenían cuestiones relativas a la actitud de los alumnos hacia la asignatura así como otras que versaban sobre el desarrollo de las clases de Historia. En el curso de las sesiones el investigador iba proponiendo los temas de discusión y los alumnos exponían y dialogaban sobre ellos, informando y valorando acerca de lo que acontecía en sus clases o manifestando sus opiniones sobre las cuestiones que se suscitaban. Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas posteriormente, procediéndose a la explotación de la información en función de los distintos aspectos en los que se ha organizado la investigación; concretamente aportan información sobre los siguientes aspectos (algunos contemplados anteriormente) (ver cuadros 3.2. y 3.3.):

- Las ideas y disposición de los alumnos sobre la asignatura.
- Utilidad de la Historia, según los alumnos.

- El contenido de la asignatura.
- Actividades de clase (explicación del profesor, realización de ejercicios y actividades).
- El uso del libro de texto.
- Los exámenes (papel en la enseñanza-aprendizaje, tipos de preguntas y preparación que hacen los alumnos).

Como es lógico, se procedió a un análisis cualitativo de las aportaciones de los estudiantes sobre los distintos temas, de forma que las informaciones recogidas con este procedimiento se utilizan tanto en el ámbito relativo a las ideas y disposición de los alumnos como al de la práctica escolar.

Advertir, finalmente, que en las citas de las intervenciones de los alumnos no se identifica específicamente a cada uno de ellos, pues, generalmente, se ha considerado relevante para la investigación el contenido de la información que proporcionaba y las características del grupo de alumnos en función del centro en el que cursaban sus estudios, y no el individuo concreto que intervenía en cada caso. Por lo demás, dado el carácter continuo y, a veces desordenado, del diálogo, resultaba técnicamente complejo e innecesario determinar la atribución específica de cada una de las intervenciones.

3.2.4. Los cuadernos de clase

Otro medio utilizado para recabar información sobre la práctica escolar han sido **los cuadernos de los alumnos** de dos Institutos de la ciudad de Sevilla. Concretamente se seleccionaron al azar dos centros -a los que llamaremos CU1 (se trata del IES "San Isidoro" de Sevilla) y CU2 (el IES "Bellavista", también de Sevilla)- y se solicitó a los profesores que nos suministraran los cuadernos de sus alumnos, solicitud que se planteó en la primera semana del mes de Junio de 1999 con el fin de que pudiera examinarse la información que en ellos había quedado registrada del desarrollo de todo el curso 1998-99. En un caso -el CU1- seleccionamos 7 cuadernos de un mismo grupo y en el otro -el CU2- 11, también de un mismo grupo, todos ellos pertenecientes a alumnos y alumnas que cursaban 4º de ESO. De esta fuente documental (también de carácter claramente cualitativo) se ha obtenido

información sobre distintos aspectos de la investigación, concretamente sobre (ver cuadros 3.2. y 3.3.):

- El contenido de la asignatura.
- Las actividades de clase, especialmente sobre el tipo de ejercicios y tareas que realizan los alumnos.
- Los exámenes (tipos de preguntas y preparación por parte de los alumnos).
- El uso del libro de texto.

También en este caso, la explotación de la información se ha realizado mediante un análisis cualitativo de las anotaciones que los alumnos registraron en sus cuadernos, prestando especial atención al tipo de ejercicios y actividades de los que en ellos queda constancia, aunque sin excluir el aprovechamiento de informaciones sobre otros aspectos de la investigación (como podrá verse en la exposición de los resultados).

3.2.5. Modelos de exámenes

El tipo de exámenes utilizados en las clases de Historia es uno de los aspectos analizados en la investigación, interesando especialmente su papel en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura, el tipo de preguntas, así como la preparación que de ellos hacen los alumnos. Para el análisis de este aspecto, además de los instrumentos de recogida de información ya citados, se ha utilizado una **muestra de 60 exámenes** (sólo las preguntas) tomada también aleatoriamente de 12 Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Sevilla y Málaga⁴, correspondientes a distintos niveles de enseñanza. Estos exámenes se identificarán por un número -entre el 1 y el 60- y por una letra -de la A a la L- que corresponde a cada uno de los Institutos. De la misma forma que se procedió en el análisis de los cuadernos de los alumnos, en este caso se han inventariado y clasificado el tipo de preguntas, analizándose en virtud de sus características qué tipo de competencias cognitivas se requiere de los alumnos para que respondan adecuadamente y, por lo tanto, qué características tiene el conocimiento que adquieren los alumnos mediante la preparación de los exámenes.

⁴ Se trata concretamente de los siguientes Institutos: IES Las Aguas, IES Vicente Aleixandre, IES Albert Einstein, IES Vº Centenario, IES Inmaculada Vieira, IES Azahar de Sevilla-capital; IES Arrabal (Carmona), IES El Carmen (Cazalla de la Sierra) IES Miraflores de los Ángeles (Málaga), IES Tartessos" (Camas), IES Castalla (Castilleja de la Cuesta); IES Pablo Neruda (Castilleja de la Cuesta);

3.2.6. Observaciones de clase realizadas por estudiantes del curso para la obtención del CAP

Finalmente, a lo largo de toda la investigación se han utilizado también informaciones provenientes de una selección de las observaciones de clase que realizaron estudiantes del CAP a lo largo de varias sesiones desarrolladas en los meses de Enero y Febrero de 1999, informaciones que quedaron registradas en breves diarios que amablemente los autores nos han autorizado a utilizar. Estas observaciones se realizaron en tres Institutos de Sevilla dos de ellos -anteriormente centros de FP- con alumnado de un nivel social bajo y uno -antiguo centro de BUP- con alumnos de nivel social medio y medio alto. Estas informaciones (que citaremos como CAP1, CAP2 y CAP3), aunque escasas, han sido provechosas para distintos aspectos de la investigación. Principalmente, sobre los siguientes:

- El interés y disposición de los alumnos hacia la asignatura.
- La realización de ejercicios y actividades.
- La explicación del profesor.

En definitiva, resumiendo lo dicho en este apartado relativo a las fuentes e instrumentos utilizados en la investigación, puede observarse que para la recogida de información sobre las distintas variables analizadas, me he servido de instrumentos diversos entre los que se encuentran unos más propios de enfoques cuantitativos y otros de los cualitativos. Mi objetivo ha sido el de mirar desde distintos ángulos y en distintos escenarios las complejas interacciones que se producen en el proceso de reconfiguración del conocimiento escolar en la clase. Se comprenderá entonces que la exposición y análisis de los resultados de estas distintas miradas se organice, no tanto en torno a cada una de ellos (a cada uno de los instrumentos de recogida de información), sino alrededor de los elementos o "aspectos" en los que las distintas miradas confluyen y que constituyen lo que considero arquitectura del conocimiento escolar en el aula. A este respecto, puede volverse a ver la relación entre ámbitos del análisis, aspectos, variables e instrumentos, tal y como se recogen en los cuadros de las páginas siguientes.

3.3. Presentación de los resultados de la investigación

Siguiendo una lógica organizativa basada en los grandes ámbitos de investigación contemplados y en los aspectos (o agrupaciones de variables) trabajados, presento los resultados de la investigación en los capítulos IV, V y VI, deteniéndome en la descripción detallada y suficientemente ilustrada con ejemplos, cuando lo he creído pertinente, pero incorporando también (a modo de corroboración, de contextualización, de contraste a veces) comentarios relativos a otras investigaciones que han abordado temáticas similares y que han sido reseñadas en el capítulo I. De esta forma en los citados capítulos se recogen, al hilo de la presentación de los resultados, **conclusiones parciales** sobre los distintos aspectos analizados, que, en todo caso, serán retomadas en las **conclusiones finales**.

Así, los resultados de la investigación que he realizado se expone en las siguientes partes:

En el **capítulo IV**, bajo el título "**La Historia según los profesores**" me ocupo especialmente de las ideas (o concepciones) y de la disposición de los profesores hacia la Historia y su enseñanza. En el primer apartado de este estudio -el 4.1.-, trato de caracterizar a los profesores de la asignatura a partir de algunos datos que me proporcionan los que respondieron al cuestionario. De aquí que, pese al carácter representativo de la muestra, en realidad habría que restringir esta caracterización precisamente al grupo de estos 64 profesores y profesoras, de manera que, independientemente de que estos rasgos puedan considerarse generalizables al conjunto de profesores de Historia, en rigor -tanto para este como para otros puntos- las conclusiones deben tomarse con las lógicas cautelas a falta de estudios empíricos en los que se utilicen muestras más amplias. No obstante la mayoría de estos datos coinciden con los de la encuesta *Youth and History* -a la que ya me he referido en capítulo I-, que utiliza una muestra muy amplia.

Por lo demás, en este apartado sobre la caracterización de los profesores y profesoras de Historia, me ha interesado subrayar aquellos rasgos que -según mis hipótesis- pueden tener mayor incidencia para explicar su actuación en la clase.

El siguiente apartado -el 4.2.- trata del discurso de los profesores sobre la Historia y sobre la disciplina escolar. Concretamente, tras indagar sobre la manera en que se han ido formando sus ideas acerca de la asignatura, trato de conocer lo que piensan acerca de su valor formativo, de su utilidad, de los objetivos que persiguen con su enseñanza, de la influencia que, en opinión de los profesores, ejerce la enseñanza de la Historia en los alumnos y, en fin, de los cambios que han percibido en los últimos años así como de los cambios que, en su opinión, sería deseable introducir. Por lo tanto en este punto se abordan algunos de los aspectos que configuran, como digo, el discurso profesional sobre la asignatura.

En el apartado 4.3 me ocupo de un elemento más específico de este discurso en el que se mezclan ya opiniones y afirmaciones sobre algunos aspectos de la práctica profesional. En este apartado se abordan las relaciones entre los alumnos y la Historia escolar, vistas desde la perspectiva de los profesores. Concretamente se trata de las consideraciones de los profesores acerca de lo que realmente deben aprender los estudiantes -es decir, lo que consideran fundamental de la enseñanza de la Historia-, intentando determinar en este punto si existen significativas modificaciones en el discurso a medida que se "escolariza", es decir, a medida que se refiere cada vez más al contexto escolar y menos al ámbito de la producción historiográfica.

También en este apartado se aborda el punto de vista de los profesores sobre las dificultades que tienen los alumnos, sobre la influencia que tiene su condición social a la hora de aprender Historia y, finalmente, sobre las dificultades que tienen los profesores para enseñarla. De esta forma se completa la trayectoria argumental seguida en el capítulo, que discurre entre la ilusión -o retórica- de transmitir un conocimiento valioso y la realidad de los problemas de la gestión cotidiana de la clase. De todo ello se da cuenta en el apartado 4.4. que ofrece una síntesis de lo expuesto en el capítulo.

El **capítulo V -"La Historia según los alumnos"**- se ocupa de las ideas y de la actitud o disposición de los alumnos hacia la asignatura. De alguna forma en este capítulo se trata de poner de manifiesto el tipo relaciones que mantienen los estudiantes con el conocimiento histórico escolar y la influencia que ello tiene sobre lo que ocurre en el interior de las clases, advirtiendo cómo la variable de su condición social resulta especialmente significativa en esta relación. Por lo demás, a lo largo de la exposición de los resultados de este extremo de la investigación habrá ocasión de ir contrastando las divergencias y consensos que pueden darse entre alumnos y profesores (a tenor de lo expuesto en el capítulo IV) según la perspectiva con la que cada uno se aproxima a la asignatura.

El primer apartado de este capítulo -el 5.1.- me ocupo de las ideas de los alumnos acerca de la utilidad de la Historia, mientras que en el segundo -el 5.2.-, trata de su interés y disposición por la asignatura. Se termina este capítulo con unas conclusiones que constituyen el apartado 5.3.

El **capítulo VI** trata de **"La Historia en el aula"**, es decir, del conocimiento que en ella se moviliza, de las prácticas pedagógicas que habitualmente se utilizan y del papel que juegan alumnos y profesores en la definitiva reelaboración del conocimiento histórico escolar "a la hora de la verdad" (en la enseñanza) . En su primer apartado, el 6.1., se analizan cuáles son los objetos de estudio y otros asuntos que más frecuentemente se abordan en la clase de Historia, en función de qué se determinan y cómo se posicionan alumnos y profesores ante ellos. En el apartado 6.2. se presenta una panorámica sobre las actividades más frecuentes en la clase de Historia, observando la existencia de modelos en función de ciertos factores como es la condición social del alumnado y el nivel de estudios que se cursa.

En el apartado 6.3., se pasa al análisis más exhaustivo de la explicación como actividad básica de los profesores, dando cuenta de las funciones que cumple, las formas que adquiere, los factores y circunstancias que determinan su uso en clase y, en fin, la incidencia que todo ello tiene en el conocimiento que adquieren los alumnos.

El apartado 6.4. trata de los ejercicios y actividades que se realizan en la clase, procediéndose en este punto a analizar cuáles son los más frecuentes y

cómo caracterizan al conocimiento escolar en virtud del tipo de relación que tienen con el conocimiento de los alumnos según las tareas que en los ejercicios se les encomienda hacer.

El apartado 6.5. trata del uso del libro de texto en la clase. Aquí se abordan varias cuestiones relativas al uso que de este recurso hacen alumnos y profesores y la incidencia que tiene en la configuración del conocimiento

El apartado 6.6. de este capítulo, trata de los exámenes en la enseñanza de la Historia. En este apartado se examinan los tipos de preguntas, así como las condiciones en las que se preparan y realizan los exámenes, adelantando algunas reflexiones acerca de la importancia que todo ello tiene en la producción del conocimiento escolar, dado el carácter de "estación término" que parece tener el examen en la dinámica escolar. Como en cada uno de los capítulos anteriores, se exponen unas conclusiones -en el apartado 6.7.- que sirven de síntesis de lo expuesto en el capítulo.

Finalmente, el trabajo se termina con unas **conclusiones finales** de la investigación. En realidad -como he dicho más arriba- a lo largo de todo el trabajo se habrán ido exponiendo conclusiones parciales, de manera que en este punto se ofrecen más bien unas consideraciones finales que resumen el conjunto de lo expuesto anteriormente, proponen nuevas líneas de investigación y, sobre todo, de intervención en la práctica escolar con el fin de mejorar la educación histórica de los jóvenes, que es, en último término, la finalidad de esta investigación.

CAPÍTULO IV

LA HISTORIA SEGÚN LOS PROFESORES

Introducción

A lo largo de las próximas páginas se exponen y analizan los resultados de la parte de la investigación que se ha centrado en el ámbito de las concepciones y actitudes de los profesores y profesoras de la asignatura. Como se ha dicho en el capítulo anterior, este aspecto de la investigación se ha guiado por el interés de indagar sobre la disposición con la que los docentes -en cuanto agentes del proceso de producción de conocimiento escolar- se sitúan ante la Historia y particularmente ante la Historia escolar y su enseñanza, indagación que no tiene como objetivo último el conocimiento en sí mismo del pensamiento de los profesores sobre la asignatura, sino en cuanto tal cosa resulta expresiva de la manera con la que afrontan su intervención en la práctica escolar y, más concretamente, sus interacciones con el conocimiento histórico escolar y con los alumnos en el aula.

Prácticamente todas las informaciones que he utilizado en la investigación provienen del cuestionario de los profesores y, como ya se ha advertido en el capítulo que trata de la metodología empleada, la exposición de los resultados se realiza siguiendo el orden de los epígrafes que se han

enunciado más arriba, pues son dichos epígrafes los que nuclean el análisis

de los datos que se han obtenido a través del citado cuestionario. Por lo demás, conviene recordar que en el análisis de las respuestas se trabaja más bien con la "población de ideas" del conjunto de la muestra, y no tanto con la atribución de éstas a cada uno de los profesores, de manera que en la explotación de las informaciones que proporcionan a través de sus respuestas, generalmente nos interesa valorar la mayor o menor presencia en las declaraciones de los profesores de aquellas que se han considerado más significativas en cada caso-que son las que se han seleccionado como valores de la correspondiente variable¹. Recordar, en fin, que, en muchos casos –como se ha explicado en el capítulo anterior-, se estudia la incidencia que tiene en las respuestas de los profesores la condición social de los alumnos a los que le imparten clases, así como el curso o cursos en que lo hacen.

4.1. Los profesores de Historia: caracterización del profesorado

En este apartado se analizarán algunas de las características de los 64 profesores y profesoras que respondieron al cuestionario. La mayor parte de la información que se utiliza proviene de los datos de identificación que figuraban en el citado cuestionario, así como de las respuestas a algunas de las preguntas. Como podrá comprobarse, a lo largo de la exposición no sólo se van presentado los datos sino que se irán interpretando y valorando en el sentido de aquilatar todas aquellas informaciones que nos permitan comprender la disposición o actitud de los profesores y profesoras respecto a la enseñanza de la asignatura. Decir, por lo demás, que, como es habitual en este tipo de procedimiento metodológico y se reiterará a lo largo de toda la investigación, dado el reducido tamaño de la muestra en relación con el universo de los sujetos, los datos e informaciones obtenidas deben entenderse referidos al profesorado encuestado -al que, en todo caso, considero

¹ Habría que recordar -como ya se dijo en el capítulo III- que las preguntas del cuestionario son muy abiertas y que la opción metodológica que se adopta está, por tanto, más próxima al tipo "entrevista" que al de cuestionario propiamente dicho.

representativo del profesorado de Historia de Secundaria en general-, si bien

en algunos casos se contrastarán con los resultados de otros estudios empíricos.

4.1.1. Edad media y experiencia docente

La edad media del profesorado que respondió al cuestionario es de 41,26 años, siendo de 44,21 la de las mujeres y de 40,52 la de los varones. Respecto a la experiencia docente, decir que el promedio de años es de 16,20, siendo también mayor la experiencia de las mujeres, 18,78, que la de los varones, 15,21. Obsérvese que se mantiene prácticamente la diferencia de tres años tanto en la edad como en la experiencia docente, lo que nos hace pensar que se trata de profesores y profesoras que cursaron sus estudios prácticamente en los mismo años. Si descontamos los 16 años de experiencia a los 41 de edad media, tenemos que, como media, los docentes sobre los que he hecho el estudio se incorporaron con 25 años a la docencia y lo hicieron allá por el año 1984. Es probable que una parte importante de ellos cursaran sus estudios universitarios unos años antes, entre 1975 y 1980.

Es difícil precisar estos datos con las informaciones que nos proporciona el cuestionario, aunque la idea que nos hacemos de los profesores y profesoras es que terminaron sus estudios y se incorporaron a la docencia muy al final del franquismo y en los años de la transición. Precisamente el grupo de edad en el que hay más profesores es el comprendido entre los 40 y 45 años, según puede verse en el siguiente cuadro:

Grupos de edad	Profesores y profesoras
Más de 50 años	14%
45-50	14%
40-45	33%
35-40	20%
30-35	9%
Menos de 30	3%

Cuadro 4.1: Edad del profesorado encuestado

Vemos que casi la mitad de los profesores y profesoras que facilitaron el dato de la edad –el 47%- tienen entre cuarenta y cincuenta años, de manera que cursaron sus estudios universitarios en el último tercio de los años 70, justamente cuando la Universidad conocía un momento de ebullición social y política, circunstancia que no podríamos ignorar a la hora de caracterizar al profesorado que hoy imparte sus clases de Historia en buena parte de los Institutos de Secundaria (considerando, como he dicho, esta muestra como representativa del profesorado, al menos, de Andalucía).

Por otra parte, si distribuimos a los profesores según su experiencia en tramos de 5 años, obtendríamos el siguiente cuadro:

Años de experiencia	Profesores y profesoras
Más de 25 años	12,5%
20-25	17%
15-20	20%
10-15	22%
5-10	20%
1-5	8%

Cuadro 4.2: Años de experiencia del profesorado

A tenor de estos datos puede observarse que en el período comprendido entre 1978 –20 años de experiencia- y 1988 –10 años de experiencia- se produce la incorporación más masiva de profesores de la asignatura a los Institutos de FP o Bachillerato, mientras que antes o después de estas fechas las incorporaciones son más escasas. Las cifras coinciden con la masificación de la Educación Secundaria y son reveladoras así mismo del cambio de escenario que por aquellos años se venía operando en la profesión docente y en las características del alumnado.

4.1.2. Titulación

La inmensa mayoría de los profesores y profesoras son Licenciados en Historia General según vemos en el siguiente cuadro:

Titulación	Profesores y profesoras
Historia General	80%
Arte	2%
H ^a de América	2%
Maestro	2%
Maestro y Ldo. En H ^a Gral.	6%
Maestro y Ldo. En H ^a de América	2%
Historia y Arte	2%
Historia y Antropología	2%
Geografía	3%
H ^a Moderna y Contemporánea	2%

Cuadro 4.3: Titulación del profesorado encuestado

Los datos indican claramente el tipo de formación inicial que poseen los profesores de la asignatura -algo que no por sabido hay que dejar de mencionar-, formación que está más ligada a la disciplina que a la enseñanza

Es cierto que la estructura universitaria española no facilita otro tipo de formación inicial para la docencia en la enseñanza secundaria que no sea la licenciatura en Historia, Geografía o similar, de manera que los datos referidos a la titulación de nuestros profesores no son más que reflejo de ella. Pero esto no impide para que resulte pertinente señalar que el estatus del profesor de Historia está vinculado a la suerte del saber en el que se le reconoce como experto, que no es tanto el de "enseñar" cuanto el de "saber Historia". Incluso resulta probable que esta circunstancia de una formación inicial de espaldas a la docencia alimente un estilo característico del campo profesional, como es el de entender la enseñanza secundaria más como un prolegómeno de la universitaria que como una prolongación de la primaria.

Por lo demás es bien sabido que el de la enseñanza es un saber más próximo a la condición de "maestro", en tanto que el saber histórico está más ligado al estatus del "profesor universitario". De aquí podría adelantarse la

hipótesis de que los movimientos del currículum que afecten al "lugar" de la disciplina interesan al profesorado por cuanto tienen que ver con su estatus (aunque esto no suponga excluir otras motivaciones), máxime cuando la disyuntiva que se suele plantear es la alternativa entre Historia o ciencias sociales, lo cual es como decir entre licenciado o maestro pues de esta forma es probable que sea percibido el dilema.

De hecho es frecuente encontrar maestros que acceden posteriormente a la licenciatura en Historia (en nuestro caso un 6%) o licenciados en Historia que cursan otra especialidad o estudios superiores o, incluso, profesores o licenciados que se gradúan como Doctores en su especialidad (en nuestro caso un 9%), mientras que no es frecuente el caso de licenciados en Historia que cursen estudios específicos relacionados con la enseñanza.

4.1.3. Enseñanza impartida con anterioridad

Aunque actualmente los profesores y profesoras que imparten clases de Historia en los Institutos de Secundaria pertenecen a un único cuerpo o están asimilados a él, no todos proceden del mismo tipo de enseñanza. En el siguiente cuadro se recogen los datos sobre el tipo de enseñanza que han impartido los profesores que respondieron al cuestionario (ver página siguiente, cuadro 4.4).

Es probable que estos datos no reflejen con exactitud la situación real del profesorado de Secundaria, ya que en la forma de distribución del cuestionario hay que contar con que el investigador, que ha sido profesor de BUP, haya tenido acceso más fácil a profesores y profesoras que han impartido este nivel de enseñanza. Con todo, resulta significativo el elevado porcentaje de los que han impartido clases en la antigua EGB, el 16%.

Enseñanzas impartidas con anterioridad	Profesorado
Sólo BUP	39%

EGB	16%
BUP y FP	14%
Sólo FP	8%
BUP, FP y REFORMA	3%
EGB, BUP y FP	3%
EGB y FP	3%
BUP y UNIVERSIDAD	2%
BUP y REFORMA	2%
FP y REFORMA	2%
NO CONTESTA	9%

Cuadro 4.4.: Enseñanzas impartidas por los profesores con anterioridad

4.1.4. Enseñanzas que imparten en la actualidad

Respecto a los cursos que impartían los profesores y profesoras cuando cumplimentaron el cuestionario, las respuestas nos arrojan el siguiente resultado:

Enseñanzas que imparten en la actualidad	Profesorado
Bachillerato y 2º ciclo de ESO	38%
Bachillerato y 1er ciclo de ESO	6%
Sólo 1er ciclo de ESO	6%
Sólo Bachillerato	25%
Sólo 2º ciclo de ESO	13%
1er ciclo y 2º ciclo. de ESO	3%
2º ciclo de ESO y FP	6%
Sólo FP	2%

Cuadro 4.5: Enseñanzas que imparten los profesores en la actualidad

Queda claro a la luz de estos datos que la mayoría de nuestros profesores imparten sus clases en cursos del 2º ciclo de la ESO al mismo tiempo que en alguno del nuevo Bachillerato. Junto a esta situación conviene observar la existencia de un grupo más reducido que imparte clases sólo en el 2º ciclo de la ESO y otro que lo hace sólo en cursos del Bachillerato LOGSE (en Institutos en los que necesariamente existen todos los demás cursos de la ESO). Si observamos la edad media de uno y otro grupo de profesores o profesoras -42,87 y 44 respectivamente- podríamos pensar que el profesorado de mayor edad tiende a impartir sus clases en los niveles superiores de la Educación Secundaria, mientras que los más jóvenes lo harían en los niveles inferiores.

4.1.5. Tipo de centros y nivel social del alumnado, según la "calificación" que hace el profesorado

Si atendemos ahora a la condición social del alumnado a los que estos profesores imparten sus clases, y según su propia descripción, veamos que la mayoría -concretamente 41- lo hacen a alumnos y alumnas que califican como de nivel social medio-bajo, mientras que 23 califican el nivel social de sus alumnos como de medio-alto. Veamos en el siguiente cuadro las diferencias en cuanto a edad y años de experiencia docente que se dan entre estos profesores:

Tipo de centro	Edad media del profesorado	Promedio de experiencia
Nivel social medio-bajo (41)	41,85 años	16,19 años
Nivel social medio-alto (23)	42,04 años	17,04 años

Cuadro 4.6: Edad media del profesorado y años de experiencia, según contexto social del Centro

Aunque las diferencias no son muy significativas, puede apreciarse la tendencia a que en los centros con un nivel social superior impartan sus clases profesores no ya con mayor edad (aquí la variación es inapreciable), sino con mayor experiencia. Si atendemos sólo al criterio de los años de experiencia los datos pueden resultar algo más ilustrativos puesto que nos informan del tipo de centros en el que los profesores imparten sus clases en función de su mayor o menor estabilidad en el sistema educativo (suponiendo que los que tienen mayor experiencia están en situación más estable que los que tienen menos):

Años de experiencia	Total profesores	Porcentaje que imparten clases en centros de nivel medio-

		bajo
Profesores con más de 17 años de experiencia	29	59%
Profesores con 17 o menos años de experiencia	35	69%

Cuadro 4.7: Años de experiencia del profesorado que imparte sus clases en centros con alumnos de nivel social medio-bajo

Según estos datos podríamos pensar en algo que resulta conocido en el mundo de la profesión docente, y es que los profesores a medida que acumulan años de experiencia, tienden a impartir sus clases en centros con alumnos de un nivel social superior. Puesto que su movilidad está relacionada de manera más o menos directa con la antigüedad -que es, en definitiva, el criterio determinante en el mecanismo de los concursos de traslado-, es lógico pensar que los profesores y profesoras, a medida que acumulan posibilidades (puntos) tiendan a moverse hacia los puestos que entre los docentes se entiende que poseen la mayores cotas de comodidad y prestigio, lo cual está vinculado a la condición social del alumnado. Y es que, efectivamente, para los profesores de Historia -y suponemos que también para los de otras materias- una de las circunstancias que resulta de la mayor importancia en sus consideraciones prácticas es la de la disposición o actitud de los alumnos en la clase, lo cual, como veremos, tiene mucho que ver con su condición social, pues ello determina en gran medida el tipo de interacciones que allí se producen, así como los problemas de gestión que deben afrontarse².

Sea como fuere, lo que me interesa aquí es destacar el hecho de que, al caracterizar el perfil del profesorado de la asignatura, se ponen de manifiesto o, si se prefiere, se deja apuntada la importancia que para dicho profesorado tiene la condición social del alumnado pues, en buena medida, como sostengo

² En cierto sentido podría afirmarse que entre los profesores y profesoras de Historia existen algunas diferencias, una jerarquización implícita que no sólo tiene que ver con la situación administrativa -que es, desde luego, un factor muy influyente- sino que parece relacionarse con el tipo de alumnado al que le imparten clases. De todo es sabido que hasta la unificación en un solo cuerpo de los profesores de FP y de BUP, estos últimos gozaban de una mejor consideración social que los primeros y, de hecho, una vez completada la correspondiente licenciatura, la tendencia habitual era en primer lugar la de presentarse a oposiciones para Bachillerato; sólo en el caso de que no pudieran superarse, se acudía en segundo término a las de Formación Profesional y, en tercer lugar, a las de Educación General Básica.

a lo largo de la tesis, éste es un asunto clave -aunque no definitivo- para entender su disposición en la clase y respecto a la asignatura, asunto fundamental en la determinación de la práctica profesional y de ahí la importancia que tienen para los propios profesores.

4.1.6. Caracterización ideológico-política

De entre los rasgos que pueden servirnos para caracterizar a los profesores de Historia, me ha interesado acercarme a su perfil ideológico (y, en menor medida, político), asunto que reviste el interés de indagar acerca de influencia que tal factor pueda tener sobre la práctica escolar y concretamente sobre la selección y configuración de los contenidos en la clase de Historia.

Recordemos al respecto que en España la mayoría del profesorado de Historia hoy en activo se formó en la Universidad tardo franquista, en unos años en los que el compromiso político marcó la actividad universitaria especialmente en la licenciatura en Historia, pues en el conocimiento histórico se advertía una potencialidad política de primer orden. Fue seguramente esta generación de profesores la que, al calor de las ilusiones que se dibujaban en el horizonte de la caída de la dictadura, inició tímidamente algunos cambios en la enseñanza de la Historia y de la práctica profesional, haciéndose eco de la inquietud social de ciertos estratos de la clase media que, sin embargo, se asentaban cada vez con mayor comodidad en las ventajas que el capitalismo de final de siglo proporcionaba a los habitantes de este lado del muro -del lado de los países ricos.

Para el análisis de esta variable -la filiación ideológica de los profesores y profesoras de Historia- me he servido principalmente de las informaciones que proporcionaban las respuestas a la **pregunta número 27 -¿Qué ideas sobre la sociedad actual crees que se transmiten a tus alumnos en la clase de Historia?-** del cuestionario de los profesores. Con esta pregunta trataba de conocer la conciencia que profesores y profesoras -los que respondieron al cuestionario- tienen sobre la realidad social, es decir la imagen y valoración de la sociedad actual que utilizan en la enseñanza y que presumiblemente trasladan a sus alumnos y alumnas.

Para la codificación y análisis del contenido de las respuestas he establecido cuatro grupos. Con el grupo 1 identifiqué a quienes utilizan casi exclusivamente una terminología crítica para referirse a la caracterización de la sociedad; así, por ejemplo:

- "Es una sociedad injusta y mezquina con el débil" (cp. nº 1).

- "[Se caracteriza por] Un gran <<aborregamiento>> de las masas" (cp. nº 4).

- "La falta de justicia social" (cp. nº 14).

- "La Tierra es agredida por nuestras costumbres y tecnología" (cp. nº 30)

- "Negativas en general, pero no porque yo las transmita: Estamos en crisis. La política no sirve para nada, el paro va a ser eterno" (cp. nº 59).

Como puede apreciarse con estos ejemplos, se trata de un grupo de respuestas que se caracteriza por transmitir una imagen problemática de la sociedad, por lo que he designado a este grupo con el término de "críticos".

Con el grupo 2 identifiqué otra serie de respuestas - a las que he asignado el calificativo de "conformistas"- que se caracterizan por no emplear apenas esta terminología y utilizar más habitualmente un tono menos crítico a la hora de describir o caracterizar la sociedad actual, más supuestamente neutralista; en no pocos casos incluso puede hacerse explícito un cierto conformismo con el orden social vigente; así, por ejemplo:

- "Que existe una gran diversidad socio-cultural" (cp. nº 61).

- "Es una sociedad plural" (cp. nº 54).

- "Es una sociedad plural en la que hay que combinar el respeto a las ideas ajenas con la defensa razonada de las propias. Es una sociedad libre y democrática" (cp. nº 44).

-*"La sociedad es plural, acepta la diversidad"* (cp. nº39).

-*"El sistema democrático es el <<menos malo>>, mientras no encuentres <<el bueno>>, respétalo"* (cp. nº 34).

-*"Que todos somos iguales ante la ley"* (cp. nº 5).

Con el grupo 3 se identifican aquellas respuestas en las que se incluyen al mismo tiempo términos críticos y conformistas, por lo que he denominado a este grupo con el calificativo de "eclécticos". Un cuarto valor se ha asignado a aquellas respuestas en las que no se hace ninguna caracterización de la sociedad, por lo que no pueden ubicarse ideológicamente (se les denomina "sin clasificar"). En fin, el valor 5 se asigna a los que no contestan a la pregunta en cuestión.

Una vez analizado el contenido de las respuestas, los resultados son los siguientes:

Grupos	Profesorado
Críticos	28%
Conformistas	22%
Eclécticos	24%
Sin clasificar	13%
No contesta	13%

Cuadro 4.8: Clasificación del profesorado según posiciones ideológicas

Como puede comprobarse, según estos datos -que no tienen más que un valor indicativo-, la opinión de los profesores y profesoras está muy segmentada; la tendencia, no obstante, es a adscribirse a una representación de la realidad social en la que predominan las valoraciones positivas aunque sin dejar de admitir aspectos negativos (46% entre eclécticos y conformistas) que a veces se expresan como algo irremediable. Podríamos decir en este sentido que la imagen que proyectan los profesores no difiere sustancialmente de la que es común en su estrato social y que, por otra parte, viene a ser un reflejo del pensamiento hegemónico perfectamente visible en otro de los agentes del conocimiento escolar como es el libro de texto: la realidad social es imperfecta pero perfectible dentro de su propia lógica.

Si profundizamos en nuestra mirada sobre la representación que de la sociedad manifiestan los profesores de Historia a través de las respuestas a nuestro cuestionario, observamos que en el grupo que hemos denominado más crítico el aspecto que se destaca en su descripción de la sociedad es el de la injusticia, y, en este mismo grupo, entre los valores que mencionan más frecuentemente a la hora de considerar los que prefieren transmitir a sus alumnos, destaca el del cambio social. Por su parte, en el grupo que hemos catalogado con una perspectiva más conformista o menos crítica de la realidad, observamos que el elemento que más se repite a la hora de describir la sociedad es su carácter "democrático y plural", mientras que el valor que adquiere mayor relevancia es uno que se repite hasta la saciedad y que en no pocos casos se ha vaciado de contenido: la tolerancia.

Vemos pues que sería posible distinguir en la mayoría de los profesores una impronta ideológica que, en términos generales, coincidiría con los datos que aporta la encuesta YH y que ya vimos anteriormente; es decir, nos encontramos con un profesorado mayoritariamente de ideas asimilables a la llamada visión "progresista", de centro-izquierda o socialdemócrata de la realidad social. Junto a esto hay que constatar la existencia de un grupo más minoritario, pero importante, que se inclina hacia perspectivas más críticas y radicales; la identificación, bien con los valores puestos de moda por los medios de comunicación, como el de la tolerancia, o bien otros de mayor sustancia como el cambio social, marca, en el terreno del discurso ideológico, las dos posiciones que nos indican las respuestas de los profesores.

4.1.7. Caracterización del profesorado, según su identificación con distintas corrientes historiográficas

Siguiendo con los datos y reflexiones acerca de la filiación ideológica de los profesores y dado que este asunto interesa en la investigación en virtud de la influencia que pueda tener en la práctica escolar (puede verse Evans, 1991 y Maestro, 1997) parece que la pista a seguir en este tema es la de la relación entre convicciones ideológicas y concepciones historiográficas y entre éstas y la actividad docente. En este sentido, y con el fin de completar el perfil ideológico de los profesores sobre los que hemos indagado, les preguntamos en el cuestionario acerca de su posible adscripción a alguna corriente historiográfica (concretamente la **pregunta nº 16** les pedía que enumeraran la

corriente o corrientes historiográficas con las que se sentían más identificados). Las respuestas fueron las siguientes:

Corriente historiográfica	Profesorado
Eclécticos	23%
Sólo marxistas	22%
Ninguna	16%
Marxistas y otras	13%
Annales	5%
Otras	12%
No contesta	9%

Cuadro 4.9: Adscripción del profesorado a corrientes historiográficas

Como puede verse el número de los que adoptan un posición ecléctica en su respuesta es superior al de los que se identifican claramente con el materialismo histórico, si bien entre éstos y los que matizan esta adscripción complementándola con otra escuela historiográfica, suponen un total del 36%. Los datos nos hacen pensar en la importancia que tiene entre los profesores lo que podríamos denominar una adscripción ideológica débil. Por lo demás parece advertirse que el número de profesores y profesoras que se adscriben abiertamente al materialismo histórico -o marxismo- es inferior al que da Guimerá en su tesis (Guimerá, 1992), quizás la diferencia sea expresiva de la evolución ideológico-política de los profesores de Historia en los años transcurridos entre aquella y esta investigación.

Siguiendo los pasos de Evans (1991) que establecía en el estudio citado una relación entre convicciones político-ideológicas y filiación historiográfica, he indagado en las respuestas de los profesores acerca de esta misma relación. Para ello he examinado las diferentes adscripciones a corrientes historiográficas del profesorado teniendo en cuenta la clasificación que hice entre "críticos", "conformistas" y "eclécticos". Estos son los resultados:

Orientación ideológica	Adscripción a corriente historiográfica		
	Ninguna	Marxistas	Eclécticos
Críticos	17%	44%	22%
Conformistas	14%	43%	29%
Eclécticos	13%	25%	38%

Cuadro 4.10: Orientación ideológica y adscripción del profesorado a corrientes historiográficas

Aunque los datos no sean muy precisos (tanto por el procedimiento utilizado como por la naturaleza del asunto), nos indican que efectivamente en el grupo de profesores y profesoras que he catalogado como críticos el porcentaje de los que se identifican con el materialismo histórico es superior al resto -a la suma de los conformistas y eclécticos- y, además, el de los que se identifican con posiciones historiográficas que he denominado eclécticas es ahora bastante inferior. De alguna forma se confirmaría entre nuestros profesores que existe cierta relación entre convicciones ideológicas y adscripción a corrientes historiográficas. Con todo, los datos no pueden considerarse muy concluyentes, ya que en el grupo de los que hemos denominado "conformistas" la adscripción al materialismo histórico es bastante notable.

Sin duda, en este ámbito de lo declarativo -que es en el terreno que nos movemos cuando utilizamos las respuestas de los profesores a este tipo de preguntas- no queda clara la sinceridad de las palabras de los profesores, pues es probable que tiendan en sus expresiones a identificarse con una u otra posición en virtud no sólo de sus propias convicciones sino también del tipo de respuesta que cree espera el investigador. De todas formas lo que de todo esto me interesa en la investigación es determinar las circunstancias que influyen en la producción de conocimiento escolar en el aula; y, a este respecto, lo importante sería averiguar si existe algún tipo de correspondencia entre las declaraciones de los profesores y profesoras sobre sus adscripción ideológica e historiográfica y el contenido y las prácticas con que trabajan en el aula. Con el fin de no distanciarnos excesivamente del contenido de este punto relativo a la caracterización de los profesores de Historia, dejaré para más adelante el análisis de esta relación.

Resumiendo, diré que los profesores y profesoras de Historia con los que he trabajado se caracterizan por pertenecer en su mayoría a una generación que termina sus estudios en los últimos años del franquismo y principios de los años ochenta, fecha en la que se incorporan a la docencia, su formación está, por tanto, influenciada por la circunstancias sociopolíticas de aquellos años. Diré también que a medida que han ido acumulando

experiencia en la docencia, tienden a impartir sus clases en centros con alumnos de un nivel social medio-alto, aunque, naturalmente, esta tendencia se verifica a grandes rasgos ya que la casuística que influye en los desplazamientos del profesorado es mucha y muy variada.

La titulación que les ha permitido acceder a la enseñanza es en su inmensa mayoría la licenciatura en Historia General, a la que algunos han accedido desde la profesión de maestro. Este dato y la ausencia generalizada de estudios posteriores relacionados con la enseñanza, me permite hacer notar que lo que identificaría a la profesión no es tanto el "saber enseñar" cuanto el "saber Historia"; así que es probable que se sientan más historiadores que profesores, de donde se postulaba la idea de que es probable que los profesores de Historia vinculen la percepción que tienen de su estatus a la suerte de la disciplina.

Observo también que la mayoría de ellos se adscribe a posiciones ideológicas que podríamos calificar de centro- izquierda resultando en esto -como en otras cosas- un reflejo de lo que ocurre en los sectores de las clases medias. De esta adscripción resulta, en una parte de ellos, un fuerte eclecticismo respecto a la concepción de la Historia y en otra una identificación con el materialismo histórico, identificación muchas veces edulcorada con la complementación de otras corrientes historiográficas. Quedaría por ver, en fin, si de estas declaraciones se derivan algunas prácticas distintas en la clase, aunque sospecho, siguiendo a Evans (1990), que no puede hablarse de diferencias sustanciales.

4.2. El discurso de los profesores sobre la Historia y la Historia escolar

Aunque es mucho lo que sabemos acerca de las ideas que manifiestan los profesores sobre la Historia y sobre la disciplina escolar, en la investigación no he querido descartar alguna incursión en este ámbito de análisis. Desde mi perspectiva la cuestión del pensamiento del profesor sobre la asignatura hay que situarla en el ámbito estricto de las declaraciones, del discurso que

compone la retórica profesional y forma parte del código fraguado a lo largo de los años, sin que tengamos que aceptar por ello que la práctica docente se atenga o se explique con las razones que sirven para tejer la argumentación discursiva de los profesores. Por el contrario sostendré, como una de las tesis principales de esta investigación, que las acciones de los profesores en los procesos de enseñanza obedecen generalmente a otra lógica distinta y a veces contraria a su discurso, bien sea porque otras fuerzas más potentes que sus intenciones modulan -hasta transmutarlos- sus propósitos, o bien porque las ideas que se manifiestan no tienen más sentido que el de envolver la práctica con un ropaje tal que la haga aceptable y legitime la presencia de la asignatura en el currículum.

Como se refleja en la correspondiente parte del índice, la exposición y análisis de los resultados se agrupa en cinco epígrafes cuyos títulos quieren ser expresivos de los contenidos de la investigación. Así, en el primero se analiza la manera en que según los profesores y profesoras se han ido formando las ideas que tienen sobre la asignatura; en el segundo se atiende a su opinión sobre el valor formativo de la Historia y los objetivos de su enseñanza; en el tercero se analiza la influencia que, en opinión de los profesores tiene la Historia escolar sobre los alumnos; en el cuarto se presta atención a la percepción que tienen sobre cómo ha variado la asignatura en los últimos años, así como a sus puntos de vista sobre los cambios que serían deseables; y, por fin, en el quinto se hace una síntesis de las ideas y actitudes de los profesores sobre la Historia. En todos los epígrafes se analizan una serie de variables que en la mayoría de los casos se corresponden directamente con preguntas del cuestionario de los profesores. La exposición y valoración del contenido de las respuestas constituye el cuerpo de este análisis.

4.2.1. La formación de las ideas de los profesores sobre la asignatura

La pregunta nº 26 del cuestionario solicitaba de los profesores su opinión acerca de la formación de sus ideas sobre la Historia escolar;

concretamente, esta pregunta dice: **¿Cómo se han ido formando las ideas que tienes sobre la asignatura? ¿Qué es lo que ha influido en ello?**. Dado el carácter abierto de la pregunta, las respuestas se han agrupado en cinco valores, contabilizándose el número de profesores que hacen mención a cada una de ellos a lo largo de su contestación (y teniendo en cuenta que muchos de estos profesores mencionan en sus respuestas dos o tres de estos valores). De esta forma el resultado que se obtiene es el siguiente:

Formación de las ideas sobre la asignatura	Profesorado
En la práctica docente	69%
A largo de toda la vida	9%
En la Universidad	13%
En actividades de formación	22%
A través del currículum oficial	6%
No contesta	16%

Cuadro 4.11: La formación de las ideas de los profesores sobre la asignatura

Como puede verse, las respuestas se inclinan de manera abrumadora por afirmar que es, al decir de los profesores, la propia práctica la que ha ido formando sus ideas sobre la disciplina y, particularmente, la relación con los compañeros, las *"discusiones con amigos y colegas"* (cp. nº 1); junto a esto, aunque en una proporción de respuestas muy inferior, destacan las actividades de formación en sentido amplio -lecturas, cursos, etc- y, en tercer lugar, la formación universitaria.

Debemos imaginar entonces que la cultura profesional tiene en las salas de profesores y en las reuniones de los Departamentos una de sus principales fuentes³. Pero, como iremos viendo a lo largo de este trabajo, es necesario distinguir entre el discurso y la práctica profesional, de forma que hablaríamos de un pensamiento discursivo -el que construye las declaraciones sobre la asignatura- y un pensamiento práctico, el que se aplica en la gestión cotidiana de la clase. En este sentido pienso que cuando los profesores afirman que la práctica y especialmente la relación con los compañeros, es la fuente de sus

³ En este sentido puede recordarse lo que expuse en el capítulo 1 respecto a la idea de Guerrero (1994) sobre la forma en que los profesores adquieren las rutinas profesionales.

ideas sobre la asignatura parece razonable entender que se refieran a este segundo tipo de pensamiento, es decir, al que gobierna las decisiones pertinentes sobre la gestión diaria de la clase.

El cuestionario no me permite profundizar más sobre la formación de las ideas de los profesores y en particular, por ejemplo, sobre el papel que en este asunto han jugado, y lo siguen haciendo, las actividades de formación, algo sobre lo que sería interesante indagar, dado el interés que puede tener para la innovación educativa. Respecto al papel que la formación universitaria haya tenido en la formación de los profesores, se les planteó una **pregunta, la nº 14**, que se refiere a ello; concretamente: **¿Cómo ha influido e influye la formación universitaria en tu práctica docente?**. Las respuestas a esta pregunta se han agrupado en tres valores (además de "No contesta"), así que contabilizando el número de profesores y profesoras que hace mención a cada una de ellas resultaría:

Influencia de la formación universitaria en la práctica docente	Profesorado
No ha servido para la práctica docente; incluso su influencia ha sido negativa	59%
Sí ha servido para la práctica docente de manera positiva	31%
Ha aportado conocimientos para desarrollar los contenidos de la asignatura	34%
No contesta	2%

Cuadro 4.11a: Influencia de la formación universitaria en la práctica docente

Combinando respuestas de valores anteriores entre sí, veríamos los siguientes resultados:

Influencia de la formación universitaria en la práctica docente	Profesorado
No ha servido para la práctica docente pero sí ha proporcionado conocimientos (1 y 3)	22%
No ha servido para la práctica docente ni ha proporcionado conocimientos (sólo 1)	38%

Sí ha servido para la práctica docente y ha proporcionado conocimientos (2 y 3)	6%
---	----

Cuadro 4.11b: Influencia de la formación universitaria en la práctica docente

Vemos que la mayoría de los profesores tiene una imagen negativa de la formación que ha recibido en la Universidad alegando que no ha resultado útil para el ejercicio de la profesión docente, aunque con ello no debemos interpretar que el modelo de enseñanza universitaria no ha ejercido influencia alguna en esta mayoría de profesores a través de las rutinas académicas. Es en ese sentido en el que pueden entenderse algunas afirmaciones como las que siguen:

-"Creo que sigue marcando de forma inconsciente mi práctica, ya que tendemos hacia una Historia erudita y universitaria alejada de los planteamientos que debemos tener desde el punto de vista de la educación" (cp. nº24).

-"Después de 22 años de docencia creo que [influye] cada vez menos. Pero soy consciente de que en los primeros años es muy difícil romper esa inercia y que incluso después de 22 quedan por ahí numerosos <<tics>> academicistas. La influencia, en líneas generales, la consideraría negativa" (cp. nº7).

Las frases anteriores pueden ser representativas de un numeroso grupo de profesores que piensa que la formación universitaria no le ha aportado nada ni en el plano de la docencia ni en el de los conocimientos específicos de la materia. Son menos, pero numerosos, los que declaran que la Universidad les ha proporcionado los conocimientos para desarrollar los contenidos:

-"Es básica [la formación universitaria], los contenidos que desarrollo en la clase han sido adquiridos de forma amplia y estructurada en ella" (cp. nº 13)

-"Me proporcionó [la formación universitaria] una visión general del pasado y una cierta capacidad de interpretar los problemas del presente, pero no adquirí ningún instrumento ni conocimiento pedagógico" (cp. nº 10).

"En la Universidad no nos forman como docentes sino como historiadores y geógrafos" (cp. nº32).

En fin, muy pocos son los que admiten que la formación universitaria haya sido completa o, al menos, suficiente:

"Ha suministrado los instrumentos necesarios para desarrollar la práctica docente" (cp. nº 19).

"En la Universidad no sólo aprendimos Historia sino también a respetar y escuchar ideologías diversas, a saber distinguir la manipulación política de la seriedad, a tener paciencia con los demás, a realizar trabajos en grupo, etc...Una formación universitaria adecuada si ha sido crítica, científica, solidaria, te proporciona los instrumentos adecuados para motivar, discutir, explicar, etc.; quizás te falte pedagogía, pero unos cursos adecuados, la lectura de libros especializados y la experiencia diaria, son los mejores instrumentos del aprendizaje" (cp. nº2).

Si he reproducido íntegramente la respuesta de esta profesora es porque creo que, indirectamente, es representativa de la imagen que tiene de la Universidad buena parte del profesorado en lo que respecta a su incidencia en la formación como enseñante. Desde mi punto de vista lo que llama la atención es la diferente posición que en estas palabras ocupa el mundo universitario y el mundo de la enseñanza; obsérvese que en las primeras líneas, hasta el punto y coma, la profesora se deshace en elogios a la formación universitaria aunque sin concretar mucho las razones de sus virtudes, mientras que en las últimas reduce el saber enseñar a unas cuantas lecturas y cursos, de manera que aunque la Universidad no ha proporcionado formación pedagógica, no parece que eso constituya un problema importante. Extrapolando -en demasía quizás-podría decirse que para esta profesora la Universidad es fuente de prestigio mientras que la enseñanza es un saber técnico, de forma que es probable que en su práctica tienda a subrayar lo que de universitario hay en el trabajo docente⁴.

⁴ Algo muy parecido a la idea que nos transmite Cuesta (1998) sobre el "ethos" de la profesión docente y que ya vimos en el capítulo 1.

Desde luego las respuestas no nos aportan detalles concretos sobre el papel de la Universidad en la formación del pensamiento de los profesores, pero nos dibujan un mundo contradictorio en el que los profesores se ven tomados por dos fidelidades, de una parte la obligada por la práctica escolar y de otra la referencia universitaria, algo más sórdida la primera, más terrenal, y algo más brillante, con más prestigio, la segunda. Hay un dato que, en todo caso, resulta incuestionable, y es la ausencia en los estudios universitarios de materias que específicamente se ocupen de la formación para la enseñanza: *"En la Universidad no nos forman como docentes sino como historiadores o geógrafos"* (cp. nº32); pero en la clase el licenciado universitario no ejerce como historiador o geógrafo sino como docente de una asignatura, que es algo, en muchos aspectos, distinto y, en muchos casos, ejemplo de una situación que puede llegar a vivirse de forma contradictoria. Sin embargo, la creencia de que la Universidad proporciona el conocimiento que ha de ser aplicado en las aulas -aunque, según mis datos no goza de un respaldo claro-, sí es una impresión que está presente en el pensamiento de los profesores de Historia.

En síntesis, puede decirse que las fuentes no me permiten profundizar en esta cuestión sobre la formación de las ideas de los profesores acerca de la Historia y de la Historia escolar, asunto que, por otra parte, no es centro de atención en la investigación. Pero me basta por ahora con dejar constancia de que es más bien la práctica la que configura el pensamiento práctico mientras que la formación de las llamadas concepciones de los profesores es cosa que pertenece a un ámbito distinto. Destaquemos que la formación universitaria es vista de forma desigual por el profesorado, aunque mayoritariamente se tiende a valorar negativamente; parece que lo universitario ejerce atracción no tanto en cuanto ha proporcionado la formación necesaria para la práctica docente -que no ha de ser mucha, según nos decía una profesora- sino en cuanto representa un estatus social de referencia para los profesores.

4.2.2. Valor formativo de la Historia y objetivos de su enseñanza

Mantengamos nuestra atención en el discurso de los profesores sobre la asignatura, con el fin de conocer más a fondo su contenido e indagar sobre sus relaciones con la práctica. En el aspecto que más me interesa -el que tiene que ver con el conocimiento histórico escolar- este pensamiento se estructura generalmente en torno al valor formativo de la disciplina y a los objetivos de su enseñanza, lo cual, en definitiva, justifica su inclusión en el currículum y orienta, supuestamente, la determinación del contenido.

Precisamente he centrado mi investigación sobre este aspecto del discurso profesional, en las ideas que los profesores declaran sobre el valor formativo de la Historia, así como sobre los objetivos que persiguen con su enseñanza. Para ello me he servido de las informaciones que proporcionan las respuestas a algunas preguntas del cuestionario, concretamente la **pregunta número 10 -¿En qué sentido crees que la Historia puede ser valiosa para la formación de las personas?-** se interesaba por el papel del conocimiento histórico, mientras que la **pregunta número 11 -¿Qué objetivos te propones con la enseñanza de la Historia?-** aludía más directamente a la Historia escolar. Como puede apreciarse, en la misma redacción de las preguntas se advierte la posibilidad de distinguir entre Historia e Historia escolar, algo que no ocurría en todas las respuestas ya que en muchos casos el profesor o profesora para responder a la pregunta 11 -sobre los objetivos de la enseñanza de la Historia- remite a su respuesta en la 10, dando a entender de manera implícita que no cabe distinción entre conocimiento histórico e Historia escolar.

Para el análisis del contenido de las respuestas de estas dos preguntas se han utilizado los mismos grupos de valores, que son los siguientes:

- 1.- La Historia sirve para la comprensión del presente.
- 2.- Para formarse en valores.
- 3.- Para conocer los hechos del pasado.
- 4.- Permite adquirir y desarrollar competencias y destrezas intelectuales.

5.- Saber Historia es algo valioso por sí mismo, tiene valor cultural y académico.

Aplicando estos valores a las respuestas de los profesores, el resultado es el que se expone en el siguiente cuadro:

	Valor formativo de la Historia	Objetivos de la enseñanza de la Historia
Comprender el presente	56%	52%
Formar en valores	50%	50%
Conocer los hechos del pasado	9%	33%
Desarrollar competencias intelectuales	27%	39%
Valor intrínseco, cultural o académico	13%	16%
No contesta	2%	3%

Cuadro 4.12: Valor formativo de la Historia y objetivos de su enseñanza

Como puede verse en el cuadro 4.12., tanto en lo que respecta al valor formativo de la Historia como a los objetivos de su enseñanza, la mayoría de los profesores se inclinan por vincular al conocimiento histórico con la comprensión de la realidad social, con la comprensión del presente, dato que coincide con el de otros estudios que he utilizado en el capítulo I (Lautier, 1997; Guimerá, 1992, Borries, 1998). En este sentido cabe pensar que en el discurso de profesores y profesoras, la vieja disciplina adquiere ahora cualidades propias de los saberes técnicos, pues, de alguna forma, el conocimiento que se distribuye en las aulas parece tener aplicación en la vida real y no se reduce a un saber abstracto, a un adorno cultural.

Junto a la comprensión del presente, según las respuestas de los profesores, la Historia se concibe como un conocimiento valioso para la educación de las personas, idea que comparten también un buen número de los docentes que han respondido el cuestionario. Así, junto a un saber práctico,

la Historia sería un saber humanístico, un saber que educa y que, de esta forma, contribuye a la formación ciudadana.

La adquisición y desarrollo de competencias y destrezas intelectuales constituye el tercer pilar sobre el que los profesores y profesoras asientan sus ideas sobre la asignatura y justifican de esta forma el carácter valioso del conocimiento histórico. Podríamos pensar que, según esto, la Historia trasciende a su propio objeto, pues provee a los estudiantes de posibilidades, de técnicas, capaces de ser utilizadas en el análisis de problemas y cuestiones que no tienen por qué pertenecer estrictamente a su propio campo de conocimiento.

Obsérvese en los datos que se han reproducido en el cuadro anterior cómo, en este punto, existe una diferencia significativa entre las respuestas sobre el valor formativo de la Historia -pregunta número 10- y las que se refieren a los objetivos de la enseñanza -pregunta número 11-. Con diferencia, en este segundo caso, es mayor el porcentaje de profesores que se pronuncian en el sentido de considerar el desarrollo de competencias intelectuales como un objetivo fundamental de la enseñanza de la Historia, de forma que enseñar la asignatura sería en gran medida enseñar el uso de las técnicas antes aludidas.

El conocimiento de los hechos del pasado parece, según las respuestas de los profesores y profesoras, un elemento imprescindible en la enseñanza de la Historia, aunque no es algo que pueda considerarse valioso en sí mismo, pues son muy pocos los que se pronuncian en este sentido cuando responden sobre el valor formativo de la Historia. Puede interpretarse entonces que conocer los hechos históricos no es, según manifiestan los profesores, un fin intrínseco que justifique suficientemente el saber histórico y a la propia disciplina escolar, pero sí parece algo necesario para que puedan alcanzarse sus grandes finalidades.

Finalmente, en las respuestas de los profesores nos aparece un pequeño pero no despreciable porcentaje que se pronuncia en el sentido de apreciar el valor intrínseco del conocimiento histórico y el interés de la Historia escolar, en virtud de su contribución a la formación cultural de las personas o de su inevitabilidad como requisito académico. Una perspectiva culturalista y

otra pragmática, unidas aquí por el rasgo común de que no necesitarían acudir a explicaciones de carácter más finalista.

En definitiva, para los profesores y profesoras, la Historia y, más particularmente la Historia escolar, se definiría como un conocimiento capaz de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven, de potenciar el dominio de ciertas competencias, destrezas y técnicas propias del trabajo intelectual y de educarlos en una serie de valores, contribuyendo de esta forma a la formación ciudadana. Sin olvidar que la consecución de estas finalidades requiere, según hemos visto, el conocimiento de los hechos del pasado. Analicemos con más detalle las declaraciones de los profesores sobre cada uno de estos tres elementos constitutivos del conocimiento histórico escolar.

a) La Historia para comprender el presente

Como se ha dicho, éste constituye el rasgo más definitorio de la Historia en cuanto conocimiento científico y de la Historia escolar en cuanto disciplina de enseñanza (56% y 52% de los profesores), si bien parece -a tenor de los datos expuestos en el cuadro anterior- que la idea perdiera algo de fuerza cuando se trata de delimitar los objetivos de la enseñanza de la asignatura.

Las expresiones que los profesores y profesoras utilizan para manifestar este punto de vista son bastante ricas y diversas. Veamos una pequeña muestra tomada indistintamente de las respuestas a la pregunta número 10 y a la 11, pero en todos los casos referidas a la relación entre Historia y comprensión del presente:

-“Que les sirva [a los alumnos] para entender la realidad” (cp. nº3).

-“Ayudándonos a entender las razones y causas de los problemas actuales mediante el análisis de sus antecedentes históricos, especialmente los más cercanos” (cp. nº7).

-“Enseñar el pasado del hombre y demostrar que el presente es una evolución de éste” (cp. nº 13).

"Intento informar y preparar a los alumnos para que entiendan mejor el funcionamiento sociopolítico y económico de nuestra sociedad" (cp. nº 15).

"Es importantísima para entender la sociedad en la que vive el alumno" (cp. nº19).

"Puede ser un instrumento útil para entender el mundo que nos rodea" (cp. nº 31).

"Para comprender y analizar la realidad, incluso la más actual (pese a las reticencias de la mayoría de los historiadores)" (cp. nº 41).

"Pueden usar [las personas] los instrumentos historiográficos para buscar las causas de los problemas que le afectan" (cp. nº 45).

"Favorecer la comprensión del mundo actual" (cp. nº 54).

"Ayuda a comprender el mundo actual" (cp. nº 62).

Las expresiones que utilizan los profesores, de las que se ha relacionado una muestra, desvelan distintos argumentos sobre la relación entre conocimiento histórico escolar y comprensión del presente, pero confirman, en todo caso, que dicha comprensión es la principal razón de ser del saber y de la disciplina. El análisis de las respuestas a la **pregunta nº 31** me permitirá matizar las opiniones de los profesores sobre esta relación entre Historia y comprensión del presente. Efectivamente, en la formulación de la pregunta se proponían varias afirmaciones en este sentido, pidiéndoles que mostraran su grado de identificación o desacuerdo con ellas (en una escala entre 5 y 1):

- 1.- Es la materia apropiada para comprender el presente.
- 2.- Es una materia que puede ayudar a comprender el presente, pero no es suficiente.
- 3.- Es una materia que puede ayudar, pero depende de lo que se enseñe en ella.

- 4.- Existen otras materias más apropiadas para comprender el presente, puesto que la Historia se ocupa del pasado.
- 5.- Es una materia que ayuda a comprender el presente, pero tiene otras finalidades más importantes.
- 6.- Comprender el presente es el objetivo principal de la enseñanza de la Historia.

Los resultados de las respuestas son los que pueden verse en el siguiente cuadro:

Relación entre Historia y comprensión del presente	Grado de acuerdo (entre 5 y 1)
Es la materia apropiada	4,218
Ayuda, pero no es suficiente	4,125
Depende de lo que se enseñe	4,015
Hay otras materias más apropiadas	1,859
Ayuda, pero tiene otras finalidades	2,421
Es el objetivo principal	3,625

Cuadro 4.13: Relación entre Historia y comprensión del presente

Las respuestas confirmarían lo que ya hemos visto en el apartado anterior, es decir, que los profesores consideran a la Historia como la materia más apropiada para que los alumnos comprendan el mundo en el que viven, admitiendo, sin embargo, que este propósito requiere el concurso de otras materias que, según declaran los profesores, no existen en los vigentes planes de estudio o no tienen la misma potencialidad que la Historia. Puede interpretarse, pues, que para los docentes, la comprensión del presente no puede abordarse exclusivamente desde el conocimiento histórico en sentido estricto, pero la Historia tiene capacidad de integrar en su seno a otras disciplinas que contribuirían parcialmente a esa finalidad. De esta forma la Historia parece tener también la cualidad de un saber integrador de otros saberes.

De los datos anteriores llama la atención la aparente contradicción que se observa entre los valores de las proposiciones 5 y 6. Efectivamente, según esto, los profesores y profesoras no se muestran muy de acuerdo con que la Historia tenga otras finalidades más importantes que no sea la comprensión del presente, y, sin embargo, tampoco asienten a la idea de que éste sea el

principal objetivo de su enseñanza. Este matiz -que ya hemos visto en las respuestas a las preguntas 10 y 11- nos apunta hacia el hecho de que en el discurso profesional cabe distinguir entre objetivos y finalidades, de tal forma que en última instancia la finalidad del conocimiento histórico es la comprensión del presente, pero para llegar a ello es necesario que la enseñanza se marque otros objetivos -conocer los hechos del pasado, dominar ciertas destrezas y técnicas analíticas...- para que los alumnos puedan alcanzar la deseada meta.

Para concluir mi investigación sobre la relación entre Historia y comprensión del presente, en cuanto elemento fundamental del discurso profesional sobre la asignatura, abordaré una última cuestión que está ya apuntada en las respuestas que se acaban de analizar. Efectivamente, los profesores y profesoras se mostraron notablemente de acuerdo con la idea de que la Historia sirve para la comprensión del presente según lo que se enseñe de ella, es decir, depende del contenido y del enfoque con el que se plantee. A este respecto, y con el propósito de perfilar el discurso profesional, proponía a los profesores en la **pregunta 32** diversos argumentos que, a mi entender, recogían las opiniones más frecuentes sobre la forma en que la Historia sirve para la comprensión del presente.

Uno de ellos era el de considerar el presente como el punto de llegada de la evolución de la humanidad, de forma que "para conocer el presente es necesario conocer la trayectoria de la humanidad en el pasado", argumento que tomo del modelo de la llamada Historia General que constituye una de las claves de la construcción de la disciplina tal y como la conocemos actualmente (Maestro 1997). En segundo lugar proponía la idea de que la Historia escolar proporciona "*herramientas intelectuales*" -una "*forma de conocimiento*"- que parecen imprescindibles para alcanzar el objetivo propuesto, idea que entronca con la potencialidad del conocimiento histórico y de la Historia escolar para desarrollar capacidades cognitivas tan de actualidad en ciertos grupos de renovación, según afirma Luis (2000). En tercer lugar planteaba la idea de que la Historia sirve a la comprensión del presente en la medida en que se ocupa de los "*precedentes*" de la actualidad, de manera que, según esto, sólo la Historia contemporánea sería pertinente para el objetivo que comentamos. En cuarto lugar enunciaba la posibilidad de que la enseñanza de la Historia sirviera para la comprensión del presente "*ya que con el estudio del*

pasado podemos establecer ciertas <<leyes>> o pautas acerca de los comportamientos colectivos y, en general, sobre la dinámica de los fenómenos sociales", idea que en cierta medida se inspira en la tradición historiográfica marxista. Por último, entre los argumentos ofrecidos, se proponía considerar que realmente hay una disociación entre el conocimiento histórico y la Historia escolar "ya que aún siendo cierto que la Historia sirve, en términos genéricos, para la comprensión del presente, la Historia escolar, sin embargo, no tiene apenas utilidad para ello, ya que habitualmente está enfocada en otro sentido".

El cuestionario medía el grado de acuerdo de los profesores con cada uno de estas ideas -enunciadas en forma de proposiciones-, representando el 5 el grado máximo de asentimiento y el 1 el de desacuerdo. Los datos de las respuestas pueden verse en el siguiente cuadro:

Argumentos	Grado de acuerdo (entre 5 y 1)
El presente como resultado de la evolución de la humanidad	4,0625
La Historia proporciona herramientas para comprender el presente	4,328
Conociendo el pasado próximo comprendemos el presente	2,375
La Historia nos permite conocer "leyes" sobre la vida social	3,578
La Historia escolar no sirve para comprender el presente, está enfocada de otra forma	2,343

Cuadro 4.13: Sentido en el que la Historia sirve para la comprensión del presente

Los promedios obtenidos con las respuestas son bastante concluyentes: el grado máximo de acuerdo se da con el segundo de los argumentos expuestos, es decir, con la idea de que la Historia escolar sirve para la comprensión del presente en el sentido de facilitar a los alumnos y alumnas las herramientas intelectuales necesarias para ello. De esta manera podemos confirmar que en el discurso de los profesores, el valor de la asignatura se contiene en su supuesta capacidad para desarrollar unas potencialidades cognitivas, unas destrezas y hábitos del pensamiento que se consideran

imprescindibles para la formación de las personas, lo cual guarda relación con el dato apuntado anteriormente cuando me refería al pronunciamiento sobre los objetivos, de entre los que, como se recordará, sobresalía precisamente éste.

Así pues, según los profesores, la Historia escolar sirve para comprender el presente, aunque para ello no sea necesario tratar del presente en el aula, pues la asignatura procura un conocimiento que, en su momento, puede diferirse hacia ello; otra cosa será si, en las condiciones en las que realmente se desarrolla la enseñanza, tal cosa se verifica en la práctica escolar; pero, de momento, parece que constituye un argumento básico en el plano declarativo que los profesores elaboran sobre la disciplina, pues establece un nexo coherente entre sus diversos objetivos y finalidades.

En segundo lugar, con un promedio muy cercano al anterior, nos aparece en las respuestas la idea de la Historia general según la cual el presente es el resultado de las vicisitudes del pasado y, en consecuencia, conociendo el pasado, su trayectoria, comprendemos el presente. La idea continúa con la mejor tradición del código disciplinar y, en cierto sentido, explica la disposición de los profesores a dar por buena la estructura cronológica como armazón sobre el que se construye el contenido; de aquí -probablemente- la resistencia de los profesores a admitir propuestas de contenidos que no se atengan al principio cronológico. En mi opinión los profesores expresan de este modo, no tanto una reflexión coherente, sino el peso de la tradición sobre la asignatura, tradición renovada sistemáticamente a través de diversos medios y agentes, especialmente del discurso de los "expertos", que actúan como referentes del valor del conocimiento que los profesores quieren transmitir.

Frente a estos dos argumentos, los demás concitan pocos acuerdos. Es el caso de la idea que se proponía en tercer lugar, la que sostenía que el papel de la Historia en la comprensión del presente está limitado a la Historia contemporánea; la mayor parte del profesorado no se manifiesta, como digo, favorable a este razonamiento.

En efecto ¿será necesario el conocimiento de todo el pasado o de toda la evolución de la humanidad en el pasado para la comprensión del presente, o

bastaría con limitarse al período que tiene una relación más directa con la realidad actual, es decir, al pasado reciente? La idea de que es la evolución del pasado reciente y no la evolución de todo el pasado de la humanidad la que ayuda a comprender el presente, fue planteada en el cuestionario dirigido al profesorado, explicándose que uno de los argumentos que justifica el hecho de que la enseñanza de la Historia sirva para la comprensión del presente es *"porque los acontecimientos del presente no pueden entenderse sin el conocimiento de otros acontecimientos del pasado inmediato, de forma que esta afirmación tiene sentido si se refiere al pasado reciente, es decir, prácticamente a la Historia Contemporánea. Por lo tanto, no debe entenderse en sentido general, ya que el conocimiento del pasado remoto, salvo en aspectos muy determinados y generales (la lengua, etc.), poco nos ayuda a comprender el presente"*.

El argumento, comparado con otros, no parece gozar de amplio predicamento entre el profesorado, como acabo de señalar. El dato de que el 57% de los que responden el cuestionario manifiesta su desacuerdo con esta afirmación -aunque no pretende estadísticamente ofrecerse como representativo del pensamiento del colectivo de profesores- sirve de orientación para hacerse una idea de una de las posiciones que cabe encontrar entre ellos. Para muchos, no obstante, a la hora de hacer entender a los alumnos el mundo en el que vivimos, es fundamental apreciar *"la incidencia que tienen los acontecimientos del pasado, especialmente los más recientes, en el mundo actual"* (cp. nº 4), de aquí que entre lo que consideran de mayor importancia a la hora de pensar en el aprendizaje de sus alumnos, figure *"conocer el pasado más reciente"* (cp. nº 35).

Los argumentos que están implícitos en esta opción bien pueden considerarse muy similares a los que encontramos en otra de las opciones propuestas en el cuestionario, en la que se sostiene la trascendencia del conocimiento de la evolución de la humanidad para la comprensión del presente. Así, puesto que la realidad actual es producto del desarrollo de ciertos acontecimientos a lo largo del tiempo, su comprensión requiere el conocimiento de esos procesos pero, en este caso, llevados hasta un horizonte temporal tal que sean o se presuma que puedan ser visibles los lazos que unen al hoy con el ayer. Ese horizonte viene acotado por la producción historiográfica en los siglos XIX y XX y determina incluso un período histórico,

la denominada "época contemporánea", con rasgos propios, de entre los que sobresale, precisamente, el de ser el tiempo en el que se origina la realidad actual y, por lo tanto, el "tramo" del pasado cuyo conocimiento es especialmente pertinente a la hora de abordar la comprensión de la dicha realidad.

La idea, similar como digo a la que requiere el estudio de la sucesión de períodos históricos para comprender el presente, deja traslucir a mi entender una cierta confusión acerca de lo que pueda considerarse la explicación de la realidad social actual o, si se prefiere, del presente. El caso es que desde esta perspectiva pudiera entenderse que para esa explicación es suficiente el estudio del origen pues se equipara origen y causa (Aróstegui, 1995), de manera que si, como dice un profesor, *"el presente es consecuencia del pasado"* (cp. nº 38), estudiar la "causas del presente" sería estudiar la "evolución del pasado". La opción de limitar el estudio del origen del presente a la época contemporánea podríamos considerarla, pues, como una variante de esta reflexión, variante que acota la búsqueda allí donde "razonablemente" (o por influjo de la tradición historiográfica) se va difuminando la pista del presente.

Según este criterio, dice un profesor, *"los temas referidos a los siglos XIX y XX son tratados más detenidamente"* (cp. nº 4), manifestación que puede considerarse expresiva de la inquietud de ciertos profesores y profesoras por abordar los temas de la época contemporánea que contenía el programa de la asignatura. Una inquietud que ya se ponía de manifiesto en investigaciones precedentes (Guimerá, 1992) y que, en definitiva, se vincula con la

preocupación por dotar a la Historia escolar de una función más "práctica", en el sentido de más relacionada con la intervención social. La idea, según algunos de los profesores encuestados, es que, siendo fundamental el análisis de la realidad social -que los alumnos *"comprendan las raíces de los problemas de la España actual"* (cp. nº17)-, el objeto principal de la asignatura viene a ser el estudio de los *"antecedentes históricos, especialmente los más cercanos"* (cp. nº 7).

En un caso, por ejemplo el profesor del cuestionario nº4, la atención de los contenidos de enseñanza se centraría en "*los temas del siglo XIX y XX*", es decir, en el conocimiento en sentido estricto de aquella época, dándose por supuesto que la "proximidad" de los acontecimientos es suficiente para la comprensión (casi automática, diríamos) de los problemas de nuestro tiempo. En este caso la relación entre conocer el pasado -ahora el pasado reciente- y comprender el presente no parece que deje de ser -como se ha sugerido en páginas anteriores- una relación nuevamente sobreentendida, pues en definitiva la asignatura no trata propiamente del presente, y, en no pocas ocasiones, ni siquiera se establece de manera explícita esa relación o, incluso a veces, ni siquiera se llega a tratar de lo contemporáneo.

En otros comparece la idea de que los alumnos "*comprendan las raíces de los problemas de la España actual*" (cp. nº 17), idea que nos sugiere, por su parte, otra perspectiva distinta en la relación entre el estudio del pasado reciente y la comprensión del presente. En este caso, a mi entender, el centro de gravedad de los contenidos parece radicarse en "*los problemas de la España actual*", considerando que la Historia se ocuparía más específicamente de estudiar el origen de esos problemas, es decir, de abordarlos desde una perspectiva genética que nos llevaría, en la mayor parte de los casos, a través de la época contemporánea y en muy pocos hasta épocas anteriores, salvo que se ampliara el enfoque genético con otros enfoques como, por ejemplo, el estudio comparativo. Obsérvese que, en este supuesto, el conocimiento escolar dejaría de asimilarse al conocimiento disciplinar pues no sería la disciplina, sino la problemática social la que determinaría, en principio, los objetos de estudios.

Pero, a pesar de que estos argumentos aparecen en las manifestaciones de los profesores, no debemos olvidar que la mayoría rechaza la idea de que sólo la Historia contemporánea sirva para la comprensión del presente -recordemos, el principal objetivo de la enseñanza de la Historia-, rechazo que contrasta con el apoyo que suscita el primero de los argumentos que he utilizado en el cuestionario, es decir, el de la necesidad de conocer la evolución histórica de la humanidad para abordar uno de los principales objetivos de la enseñanza de la disciplina.

En coherencia con el amplio rechazo a centrar la enseñanza de la Historia en lo contemporáneo, veremos más adelante cómo los profesores contemplan con cierto disgusto el hecho de que en el currículum oficial -según el parecer de algunos- cada vez hay una "*mayor preocupación por la Historia contemporánea, por acercar el estudio de la Historia al presente*" (cp. nº43)

Por lo tanto, cabe pensar que la idea de que la forma en que la Historia puede contribuir a la comprensión del presente es a través del estudio del pasado reciente, en cuanto tiempo en el que se ha configurado la realidad actual o la génesis de los problemas de nuestro tiempo, resulta controvertida entre los profesores y profesoras de la asignatura. Siempre que tal posición no cuestione la propia disciplina y el territorio específico de la Historia, ocupándose realmente de temas del pasado -próximo, en este caso-, el asunto no parece plantear especiales complicaciones; pero en la medida en que ello signifique que la Historia tienen que convivir con otras disciplinas en la explicación de los problemas actuales, "*es como pretender enseñar Historia con el objeto de crear buenos ciudadanos*" (nº 34), reduciéndose su papel a aportar una determinada perspectiva, y limitándose, por tanto, el poder que el conocimiento confiere al profesor, lo cual suscita rechazo e inquietud. La solución está en la vuelta a lo básico: "*se potencia [actualmente] muchísimo a la etapa contemporánea, en detrimento de la Prehistoria (aunque a esta nunca se le ha dado mucha importancia) y, sobre todo, de la Historia Antigua que, por desgracia, cada vez está más olvidada. Sería mucho más lógico poner la base, los cimientos, en épocas anteriores*" (cp. nº 49)

Como veremos más adelante, la "solución" para nada coincide con la disposición que los alumnos tienen sobre el papel de lo contemporáneo en el contenido de la asignatura, así que podemos atisbar en ello un foco de contradicciones que, en este caso, no afecta al mundo de las declaraciones sino al mundo de los hechos.

b) La Historia, para formar en valores

Junto a su utilidad para comprender el presente, la idea de que la Historia sirve para la educación en determinadas actitudes morales, valores e incluso comportamientos sociales y personales, constituye otro elemento fundamental en el discurso de los profesores y profesoras sobre la asignatura (recordemos que en este sentido se pronuncia el 50% del profesorado encuestado). Esta función cívica y educadora de la Historia escolar forma parte de la tradición que sobre ella se ha venido formando desde el siglo XIX (Cuesta, 1997 y Maestro, 1997); los datos de que disponemos actualmente no hacen sino confirmar que efectivamente los profesores y profesoras heredan este aspecto discursivo del código disciplinar y lo tienen incorporado a su forma de entender la asignatura.

Con todo, la huella de la etapa franquista -durante la cual la Historia se convirtió en medio para un burdo adoctrinamiento- sigue presente o así puede interpretarse al constatar que el grado de acuerdo con esta función cívica de los profesores y profesoras que respondieron al cuestionario no alcanza el nivel que parece se alcanza en otros países. Es probable que para muchos docentes la idea de que la Historia sirva para la formación ciudadana esté asociada al papel de la asignatura durante el franquismo y, por esto, quieren distanciarse de ella.

De hecho casi la mitad de los profesores no alude a esta función cuando responde sobre el valor formativo de la Historia o sobre los objetivos de su enseñanza, y un número importante (16, el 25%) no lo hace en ninguna de las preguntas. Podemos hablar, por tanto, de un grupo significativo que no incorpora a su discurso sobre la Historia escolar la idea de que ésta sea o deba ser un medio para la educación cívica, un grupo en el que se aprecia más el carácter cientifista de la disciplina y un cierto neutralismo político, que parece consustancial, según este punto de vista, a la "verdadera" ciencia o al verdadero conocimiento. Como dice Lautier (1997) es difícil para un enseñante admitir que una de sus funciones es la de servir como transmisor de valores ya, que socialmente se tiende a considerar esta tarea como incompatible con el carácter científico que debe impregnar el conocimiento y la enseñanza, de tal manera que el conflicto que esta contradicción puede plantear en el pensamiento de los profesores lo resuelven algunos decantándose por subrayar otras utilidades e ignorar en su discurso este papel educador.

Pero para la mayor parte de los profesores la Historia y la Historia escolar tienen esta función cívica y entienden, por tanto, que uno de los objetivos de la enseñanza es la inculcación de ciertos valores y la promoción de ciertas actitudes en los alumnos. Lo cual no parece que les resulte incompatible con otros objetivos más bien de carácter cognitivo u otras funciones más ligadas al desarrollo intelectual y científico. La clave de la solución de ese supuesto conflicto entre unos y otros objetivos consiste en trasladar un supuesto neutralismo a los valores que se quieren transmitir. De esta forma parece implícito en las manifestaciones del profesorado que esos valores tienen carácter universal e indiscutible, incluso ahistórico, dando por "evidente" que la Historia escolar se ocupa de educar a los alumnos para que dichos valores se incorporen a su pensamiento y a sus conductas. Claro que esto es posible si estas actitudes se corresponden con el discurso político e ideológico dominante, pues sólo de este modo pueden ser percibidas como incuestionables. Así que la Historia escolar adquiere respeto y consideración social en cuanto que sirve, entre otras cosas, para educar a los alumnos en los valores dominantes que los propios profesores asumen como universales e intemporales y de tal forma los presentan.

Como nos decía Lautier para el caso de Francia, también en España los valores y actitudes que, según declaran los profesores, deben transmitirse a los alumnos se han renovado, al mismo tiempo que se sustituía el discurso político dominante en la época de la dictadura por otro basado en los principios de las democracias capitalistas. Como han estudiado varios autores (por ejemplo, Valls 1997, López Facal, 1999, Martínez, 1996, Cuesta 1998, Boyd, 2000) a partir del análisis de los libros de texto, la Historia escolar servía, entre otros propósitos, a la sacralización del estado-nación y a la presentación del devenir de la humanidad como un proceso lineal en el que las condiciones de vida mejoraban de manera creciente, a la idea, en definitiva, de "progreso", con la consecuente magnificación de la realidad social. Pues bien, en el discurso de los profesores sobre los valores que promueve -o debe promover- la Historia escolar, prácticamente ha desaparecido toda referencia al estado-nación, así como cualquier vestigio que aliente el fervor patriótico o disposición positiva alguna hacia la nación española; al menos esto es lo que constato al analizar las respuestas de los profesores a nuestro cuestionario. Es

bastante probable, sin embargo, que en el pensamiento de no pocos profesores permanezca vivo este objetivo formativo⁵, pero, de forma similar a lo que anteriormente señalaba Lautier, pienso que mayoritariamente este aspecto ha desaparecido del discurso de los profesores sobre el valor educativo de la asignatura; algo que, por lo demás, formaba parte de la renovación del discurso político, puesto que la defensa del nacionalismo españolista se asociaba generalmente a la dictadura, es decir, al orden que se presentaba y presenta como alternativa a la democracia.

La idea de progreso sin embargo no está del todo ausente del catálogo de valores que dicen los profesores que transmite la Historia escolar, aunque en este caso, más que de un valor propiamente dicho, tendríamos que hablar de una valoración o juicio sobre la realidad social. "*La Historia* -dice uno de los profesores al tratar de los objetivos- *debe enseñar a las personas las ventajas de vivir en sociedad, las aportaciones técnicas y humanísticas que otras civilizaciones nos han legado para un auténtico progreso de la humanidad*" (cp. nº2); o, más abiertamente, manifiesta otro que la Historia debe "*inculcar la idea de progreso en el devenir de la humanidad*" (cp. nº4). Pero las menciones a esta idea son escasas, lo cual coincidiría con la apreciación de Lautier, antes comentada, en el sentido de que las referencias al progreso y al estado nación, que en otro tiempo eran fundamentales en la Historia escolar, dejan paso a otros principios.

Por lo tanto, más que esas ideas, serán la defensa de la democracia y la inculcación de una serie de hábitos, actitudes y pautas de comportamiento las que llenen el nuevo discurso de los profesores sobre el valor educativo de la disciplina. La Historia en general y la Historia escolar en particular servirían, según este planteamiento, para la "*formación del pensamiento democrático*" (cp. nº 25) y, a falta de otras posibilidades, "*es el perfecto pretexto para educar en valores*" (cp. nº59), dando sentido de esta forma a la propia existencia de la Historia como disciplina escolar: contribuir al sostenimiento y, en su caso, mejora del orden sociopolítico vigente y contribuir a la mejora de la condición moral de los individuos.

⁵ Vivo está, desde luego, en muchos de los que de una u otra forma han intervenido recientemente en el debate sobre la reforma de las Humanidades, pues la cuestión de España y de su Historia ha sido la clave sobre la que han girados los discursos.

La inclinación que observamos en las afirmaciones de los profesores y profesoras en relación con la "formación del pensamiento democrático en los alumnos" es a adoptar una defensa acrítica del orden sociopolítico propio de los países capitalistas desarrollados, una defensa que, si bien se centra de manera explícita en la organización política, se extiende, de manera implícita a otros elementos de la realidad social (económico, jurídico...), transmitiendo la impresión de que la democracia sólo fuera posible en el marco del capitalismo. En no pocas ocasiones las respuestas de los profesores desvelan esta inclinación positiva hacia la realidad social, que debe trasladarse a los alumnos a través de la Historia: "[la Historia debe mostrar que] *la sociedad no se ha montado siempre bajo el signo del derecho y del respeto mutuo*" (cp. nº6)...y ahora sí.

El juicio que merecen las sociedades debe tener como referencia la democracia pues "*la democracia parlamentaria es la base de la sociedad*" (cp. nº 11),o, mejor dicho, la referencia es la democracia parlamentaria, es decir, *esta democracia*. A partir de ella las sociedades se clasifican en democráticas y no democráticas y se consideran, claro está, mejores o peores. Lautier también señalaba en su trabajo que la mayoría del profesorado trata de la democracia de manera positiva, y lo hace sobre todo presentándola como alternativa u oposición a las dictaduras y no tratando de ella directamente (Lautier, 1997, pág. 156); algo que encontramos también con bastante frecuencia en las respuestas de los profesores: "*que el alumno sepa el valor de la democracia y la indignidad de las dictaduras*" (cp. nº2). De esta forma la Historia escolar debe enseñar que la alternativa a *esta democracia* no es sino el desastre: "*la falta de libertad, el dogmatismo y actualmente el fanatismo religioso* [calificativos todos ellos que se suelen atribuir a las dictaduras o formas distintas de la democracia occidental] *y de todo tipo ha conducido siempre a la crisis y desaparición de las distintas sociedades*" (cp. nº 4); o sea, que la falta de democracia ha conducido en todos los tiempos a la ruina de las sociedades históricas, de donde se sigue que todo el pasado no es sino la prehistoria de la humanidad contemporánea, que empieza a salir de las tinieblas cuando se inicia el proceso que conduce a las democracias actuales, es decir, con las revoluciones burguesas.

Algunos estudios (Popkewitz, 1985, Anyon, 1978 y 1979) han puesto de manifiesto, que este tipo de consideraciones se reproducen de manera similar en los libros de texto y en los materiales escolares, en lo que podemos interpretar como un fenómeno que no es sino reflejo del discurso ideológico-político dominante. En realidad, planteada la cuestión de la formación democrática en estos términos en los que la alternativa se reduce a dictadura o *esta democracia*, podríamos pensar que el papel central que la defensa del estado-nación ocupaba en otro tiempo ha sido sustituido, al menos en el pensamiento de algunos profesores, por la defensa cerrada y acrítica del nuevo orden en el que la democracia como valor se ha convertido en la piedra angular del discurso legitimador de la Historia. La Historia escolar serviría aquí para mostrar los males que acaecen fuera de ese orden, subrayando en el pasado el caso de las dictaduras, así como la perversidad de la sociedad del Antiguo Régimen, de donde surge brillantemente la fuerza que, a través de las revoluciones burguesas, conduce hasta la democracia: *"intento revisar momentos relevantes de la Historia, épocas de cambio, dictaduras (para que no se repitan y para que valoren <<su>> libertad)"* (cp. nº 60).

Generalmente las ideas que manejan los profesores y profesoras acerca de la sociedad y los valores y actitudes que deben ser asimilados por los alumnos a través del aprendizaje de los contenidos de la asignatura, vienen a considerar la democracia actual como un logro intocable: *"el sistema democrático es el menos malo, mientras no encuentres [sic] el bueno, respétalo"* (cp. nº 34); lo cual, evidentemente, conduce a una especie de resignación que se materializa en la inacción, al menos en lo que respecta a la práctica social. La democracia se presenta así como alternativa a la dictadura, sin que, salvo excepciones, en las ideas manifestadas por los profesores quepa resquicio alguno para cuestionar el orden político, o, lo que es lo mismo, para plantearse la cuestión en otros términos más críticos con el orden actual, polarizando, por ejemplo, el debate sobre la mejora de la sociedad en la alternativa entre esta democracia y otras formas democráticas que garanticen un mayor poder y participación para la mayoría.

La defensa cerrada y acrítica del tipo de democracia en la que vivimos se convierte en uno de los ejes fundamentales de la educación cívica que debe atender la Historia, al menos si contemplamos las manifestaciones de los

profesores al respecto, Pero, como se ha dicho anteriormente, no se trata de legitimar sólo el orden político sino también el orden social, económico y cultural, pues lo que no puede resolverse mediante las formas de participación que establece el sistema político, no tiene solución, de manera que las injusticias, la desigualdad social, las diferencias entre ricos y pobres o cualquiera de los aspectos que los profesores consideran rechazables de las sociedades actuales -que se citaban anteriormente-, aparecen como situaciones fatalmente inevitables. En no pocas de las ideas expresadas por los profesores se manifiesta, pues, implícita o explícitamente, la función legitimadora de la Historia escolar.

A este respecto, resulta curioso el hecho de que generalmente se admita que "en otro tiempo" la Historia escolar estuvo cargada de ideología (Ver, por ejemplo, Martínez, 1996), mientras que resulta poco común admitir tal cosa para el conocimiento histórico en nuestro días⁶). Pero, en mi opinión, tanto a través del libro de texto como a través de los profesores, la Historia escolar sigue transmitiendo un determinado pensamiento político, distinto como se decía más arriba, del discurso decimonónico, adaptado al orden social de nuestro tiempo y, consiguientemente, formulado en términos distintos

No obstante lo dicho, entre las respuestas de los profesores (en torno al 28%) también podemos apreciar un discurso crítico con el orden social y económico, e incluso con el sistema político. No sólo destaca -como ya se ha dicho al principio de este capítulo- que los profesores se muestran muy

sensibles a las diferencias socioeconómicas, sino que en no pocos caso manifiestan la conveniencia de mejorar el sistema político, para lo que la enseñanza de la Historia se concibe como un instrumento apropiado a este fin, en el sentido de que inculca en los alumnos una serie de valores y cualidades necesarias para ello: *"si queremos profundizar más allá de la democracia formal, necesitamos personas conscientes de quiénes son, de dónde vienen y a dónde quieren ir: personas críticas, no borregos"* (cp. nº1); a lo cual, como

6

Como puede verse, por ejemplo en el artículo de Rafael Sánchez Ferlosio "Historia e <<identidad>>", publicado en el diario EL País el 13 de Enero de 1998.

digo, la Historia escolar parece capaz, a los ojos de estos profesores, de contribuir con su presencia en el currículum.

La idea de que la formación histórica sirve para desarrollar el espíritu crítico ante la realidad social e incluso propiciar actitudes transformadoras en los individuos, se ha incorporado más recientemente al código disciplinar al calor de los movimientos de renovación pedagógica y de la renovación historiográfica en beneficio de las perspectivas marxistas. Cabe entonces hablar de que una parte del profesorado sustenta en su discurso el poder transformador del conocimiento histórico y la conveniencia, por tanto, de su enseñanza, a fin de que este poder sea transmitido a los jóvenes y adolescentes. De esta forma, distanciándose al mismo tiempo del patriotismo decimonónico y del seguidismo acrítico del discurso político dominante, se justifica la presencia de la Historia en el currículum de la enseñanza secundaria puesto que sirve para hacer *"críticos con el actual sistema de cosas"* (cp. nº 41), para formar *"personas eternamente rebeldes, lejanas del conformismo de una sociedad de consumo como la que vivimos"* (cp. nº42) o *"luchar para la transformación social"* (cp. nº 37). "Desarrollar el espíritu crítico" pasó a ser una expresión imprescindible en el discurso sobre la asignatura, la segunda más citada por nuestros profesores en sus respuestas sobre lo que la disciplina es, aunque en no pocos casos, como suele ocurrir, la expresión termina perdiendo significado y se reduce a un adorno más en las declaraciones de los profesores.

Lo cierto es que para estos la Historia escolar, a diferencia de otras asignaturas del currículum, tiene la capacidad de generar actitudes y comportamientos en los individuos, casi un estilo de vida; la Historia escolar sirve *"para ser más humanos"* (cp. nº29), y es que *"conociendo la Historia de la humanidad somos todos aceptables y aceptados"* (cp. nº 38); de aquí que el

objetivo de la enseñanza sea: *"Enseñar unos valores humanos más que datos y fechas que pueden encontrarlas en los libros"* (cp. nº 47). De manera que, según estas manifestaciones, la función del conocimiento histórico escolar y de la Historia en general viene a ser la de proporcionar un estilo de vida que, de extenderse, daría lugar seguramente a un mundo mejor. La última de las frases que hemos recogido indica que la enseñanza de este tipo de

conocimiento nada tiene que ver con los datos ni con las fechas...ni siquiera con los libros, pues se trata de algo más que sólo puede ser transmitido por quien lo posee: el profesor o profesora: " *Mi vida está determinada por mi dedicación a la Historia. ¡Ojalá! la Historia les diera a los demás el sentido de la tolerancia*" (cp. nº 18).

Como vimos en el capítulo I, esta idea de que a través del conocimiento, del conocimiento histórico en nuestro caso, se moldea la forma de ser y el comportamiento de las personas y de que éste es uno de los objetivos de su enseñanza, nos recuerda el concepto de *educación humanística* que utilizaba Weber, educación que, en palabras de Lerena, "*trata sobre todo de cultivar un determinado modo de vida que comporta unas particulares actitudes y comportamientos. Este modo de vida puede ser muy diverso, pero constituye siempre un conjunto articulado de actitudes plasmadas en un ethos...Aunque puede ir acompañado por un carisma y por un saber, se trata fundamentalmente de una actitud hacia la vida: esto es lo que este tipo de educación se propone lograr*" (Lerena, 1999a, pág.77).

Esta actitud hacia la vida, que se manifiesta en unos comportamientos y prácticas sociales, pero también en una forma de ser -"es *mejor conocer y respetar más que tener más*"-, en una forma de distinguirse, se ve adornada por una serie de valores en los que Weber advertía la impronta aristocrática, de un tipo de educación que, en palabras de Lerena, "*constituye la instancia reproductora de una categoría estamental, esto es, de una categoría social que define su posición en términos de conducta de vida, lo que se traduce en consideración social, en prestigio*" (Lerena, ob. cit., pág.77). Este mismo autor, tratando de la tesis de Weber, sostiene que "*las universidades constituyen el último refugio del ethos aristocrático [...] Aquéllas reproducen una cultura que es la retraducción del modo de vida de la nobleza tradicional. Tanto Veblen como Weber ven en la simbología que rodea a la vida escolar, y ante todo a*

los exámenes y a la jerarquización de diplomas, una supervivencia y reencarnación del espíritu estamental" (pág. 78).

Desde luego, ateniéndonos a algunas declaraciones de profesores, cabe pensar que muchos confían en que la virtualidad intrínseca del

conocimiento histórico baste para que ocurra esta especie de ósmosis entre Historia y estilo de vida, sin tener en cuenta no ya las circunstancias concretas de los alumnos sino, más especialmente, las características sociales del alumnado de esta fase del *modo de educación tecnocrático de masas*, muy distinto de aquellas circunstancias en las que se fue configurando la disciplina. Lo cual me recuerda, en cierta medida, la idea de que la enseñanza de la Historia puede entenderse, en ciertos casos y en sus coordenadas actuales, como un proceso de aculturación, es decir de imposición de una cultura, una "conducta de vida" característica de un grupo social, a otra cultura, a otros grupos (Citron, 1982).

El caso es, sin embargo, que en no pocas ocasiones, o en muchas, si pensamos en los centros públicos de la periferia de las grandes ciudades, la tarea resulta imposible pues los adolescentes apenas se sienten concernidos por esa "manera de ser" que supuestamente se desprende del conocimiento histórico escolar; y así resulta bastante probable que el valor humanístico de la Historia escolar sólo permanezca vivo en el razonamiento discursivo que adorna al código disciplinar.

Ahora bien, ¿cuáles son esos valores, actitudes o cualidades que caracterizan este deseable estilo de vida y forma de ser y que los profesores entienden que puede transmitirse a través de la enseñanza de la Historia? En las palabras que los profesores nos dejan en el cuestionario nos encontramos una relación variopinta de las características que deberían tener los individuos, pero sobresale de entre ellas una serie de enunciados tópicos que incluso ciertas modas ha puesto de actualidad; ello refleja, a mi entender, que el pensamiento del profesor actúa, generalmente, como reflejo del discurso dominante y entiende o más bien justifica la asignatura por su potencialidad para inculcar este discurso en la vida de los alumnos.

Según esto, la Historia escolar constituye un privilegiado instrumento de la educación pues tiene como objetivo la *"formación (de los alumnos) como ciudadanos respetuosos, buenos, responsables..."* (cp. nº 23), de forma que, si, desde luego, ocurriera realmente, habría que pensar que tendríamos la solución de tantos males, y no parece que seamos conscientes de ello. Estos

"ciudadanos buenos" adquieren, según el razonamiento discursivo de algunos profesores, en contacto con la Historia escolar una serie de cualidades. Así: la disciplina forma personas libres pues uno de sus objetivos es la *"formación de actitudes que les capacite [a los alumnos] para ser ante todo ciudadanos libres"* (cp. nº 5); confiere la capacidad del pensamiento autónomo y sirve a los individuos para defenderse de cualquier tipo de manipulación, especialmente la política: *"nos hace más libres, independientes, menos manipulables..."* (cp. nº42), ayuda a *"escapar de las manipulaciones políticas"* (cp. nº25).

La solidaridad es otra de las cualidades que puede imbuirse a través de la Historia escolar y, junto a ella, el pacifismo, el respeto, la educación...pero, con diferencia, la que más se repite en las respuestas de los profesores y profesoras es la tolerancia. Parece que la Historia es materia privilegiada para ello, puesto que, al ofrecer una panorámica de las distintas culturas y civilizaciones que a lo largo del tiempo han sido, de esta forma, supuestamente, fomenta una actitud de respeto hacia lo diverso y distinto: *"comprender la diversidad de los pueblos que han hecho la Historia para que sean más tolerantes con la variedad de culturas y situaciones actuales"* (cp. nº1).

Generalmente, éste es el sentido con el que se emplea el término tolerante, es decir, como una virtud característica del postmodernismo, que, al rechazar la existencia de valores universales, resalta lo particular, lo diferente y sitúa en lo más alto de su escala precisamente el respeto por lo distinto y en buena medida el relativismo cultural. Las manifestaciones de los profesores nos indican que su pensamiento es absolutamente permeable a estas ideas, y resulta probable que su disposición sea proclive a favorecer aquel conocimiento que resulta más coherente con la idea que tienen de la asignatura; otra cosa será si en la práctica escolar existen otras circunstancias -más potentes que sus ideas- que modelan el conocimiento al que acceden los alumnos.

La Historia escolar propicia, pues, una forma de ser -recordemos las palabras de un profesor antes mencionadas: *"conociendo la Historia de la humanidad somos todos aceptables y aceptados"* (cp. nº 38)-, un tipo de ciudadano en el que se reúnen ciertas cualidades de entre las que destaca la

tolerancia en un doble sentido: "*capacidad de relativizar y tolerancia hacia otras formas de vida*"(cp. nº 62). Pero también fomenta una práctica social, pues la realidad es perfectible y se requiere la participación ciudadana; de aquí que uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia sea, según las declaraciones de algunos profesores, "*que el alumno adquiera hábitos de conducta democrática y solidaria para intentar construir un mundo más humano*" (cp. nº 24), un compromiso que no parece afectar al núcleo del orden social que, como he dicho, se ejemplifica en la democracia actual: "*el sistema democrático es el menos malo, mientras no encuentres [sic] el bueno, respétalo*" (cp. nº 34, antes citado).

La intervención social que han de practicar los alumnos, según el discurso de muchos profesores, responde también al discurso político dominante que, en cierto sentido, se ha sintetizado en las tesis de Fukuyama (1992) -por cierto, magistralmente refutada por Fontana (1992)- sobre el fin de la Historia. Es cierto que la realidad es perfectible, pero se trata de mejoras que afectan a mecanismos secundarios, no a lo principal, y, en líneas generales, las propuestas se distancian de la acción colectiva y se aproximan al cambio individual. Así, por ejemplo, dice un profesor: "*si hay algo que cambiar para un futuro y un presente más humano es precisamente esto: que seamos capaces de respetar por encima de todo las diferencias que se puedan percibir entre los humanos*" (cp. nº 6); otra vez la tolerancia, respetar las diferencias parece el valor clave para hacer un mundo más humano, pues en realidad este mundo es resultado de la responsabilidad de cada uno, ya que "*se construye entre todos*"(cp. nº 31) y requiere para su mejora un "*compromiso personal*", pues esa mejora es asunto que, en última instancia, se resuelve en una suerte de conversión de las personas hacia actitudes, comportamientos y valores determinados. Si acaso la acción colectiva queda reservada a la "ayuda humanitaria" que, en todo caso, debe practicarse con los países pobres: "*les insisto una y mil veces que deberían ir al Tercer Mundo (jóvenes cooperantes, una ONG o algo así) para que ayudaran un poco a los*

más necesitados y aprendieran a valorar lo que tienen y cómo viven" (cp. nº49).

Resumiendo, hay que decir que para muchos profesores la Historia escolar se caracteriza por ser una herramienta útil para formar a los escolares en un estilo de vida deseable y con unos valores determinados. Generalmente esta formación pretende propiciar una valoración positiva del orden social y una serie de hábitos y actitudes que concuerdan, aunque con muchas excepciones, con las que circulan en el discurso ideológico-político dominante. Esta pretensión configura, junto con otros aspectos, la idea que tienen los profesores de la asignatura; otra cosa es que en el contexto escolar las circunstancias no parece que permitan colmar estas expectativas en todos sus extremos; y es que no está nada claro, antes al contrario, que el mero contacto de los adolescente con el conocimiento histórico escolar los haga ciudadanos buenos y responsables. Los hechos nos hablan de otra realidad muy distinta, y, como esta contradicción es percibida por los propios profesores, su disposición en la clase puede estar mediada por ella, de forma que es posible que actúen de manera distinta según que el contexto favorezca más o menos la materialización de esta "función de excelencia" de la Historia escolar, lo cual, finalmente, tiene mucho que ver -como más adelante habrá ocasión de ver- con la condición social de los alumnos y el tipo de cultura en el que se socializan.

c) La Historia, para el desarrollo de competencias intelectuales

El tercer elemento que estructura la idea que los profesores y profesoras tienen de la Historia es su convicción de que ésta sirve para desarrollar en los individuos una serie de capacidades y competencias intelectuales, así como para proveerlos del dominio de ciertos recursos analíticos y de técnicas propias, no sólo del conocimiento histórico, sino del conocimiento social en general (en este sentido se pronunciaba el 39% del profesorado encuestado). Todo ello es, por supuesto, considerado de sumo interés por cuanto se entiende que son herramientas imprescindibles para el desarrollo de la autonomía personal y, sobre todo, para comprender el mundo en el que vivimos que es, como se recordará, el que los profesores consideran

objetivo principal de la enseñanza de la Historia. En algunas manifestaciones la formación intelectual que proporciona el conocimiento histórico se relaciona incluso con ese trasfondo de barniz cultural que tradicionalmente ha servido para concursos, conversaciones y... crucigramas. He aquí, a modo de aproximación, algunas respuestas de nuestros profesores y profesoras sobre el valor formativo de la Historia y los objetivos de su enseñanza a este respecto:

- "Desarrollar unos procedimientos o herramientas útiles no sólo para el análisis de la Historia, sino válidos para la comprensión y análisis de cualquier problema que se le pueda plantear al alumno" (cp. nº 7).

- "Trato de que el estudio de la Historia sea una excusa para ejercitar en clase el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos" (cp. nº 30).

- "Finalmente, es un fondo intelectual del que se puede echar mano en cualquier momento, aunque sea para hacer un crucigrama" (cp. nº 45).

- "Que consigan pensar por sí mismos" (cp. nº 58).

Ya hemos visto que, en las respuestas de los profesores, la importancia que se da a esta función del conocimiento histórico es algo distinta según se trate de la pregunta sobre la Historia o sobre la Historia escolar (es decir, sobre el "valor formativo de la Historia" o sobre "los objetivos de la enseñanza de la Historia"), pues en el primer caso aproximadamente el 27% del profesorado hace mención a este asunto, mientras que en el segundo es aproximadamente un 39%. Podemos pensar que en el discurso de los profesores sobre la Historia se destaca su potencialidad para contribuir al desarrollo en los alumnos de ciertas competencias cognitivas, y que la manera en que estas posibilidades se despliegan tiene que ver, precisamente, con la forma en que la Historia procede en la producción de conocimiento sobre el pasado.

"Para mí -dice un profesor sobre este asunto- *la Historia no es aprender de memoria los hechos...es saber explicar*" (cp. nº 24), de manera que la explicación -según este punto de vista, que está bastante extendido- es uno de los elementos constitutivos del conocimiento histórico, y corresponde a la Historia escolar proveer a los alumnos de los medios apropiados para introducirlos en el análisis de los fenómenos sociales, pues, como se ha dicho anteriormente, es un recurso extensible a otros objetos, más allá o, mejor, más acá del pasado. El caso es que los profesores de hoy buscan aún la legitimidad del saber que quieren transmitir en el carácter explicativo de la Historia, y lo hacen frente a la Historia divulgativa, que transita más bien por los caminos de lo narrativo. Otra cosa será si realmente el conocimiento que adquieren, incluso que esperan adquirir los alumnos, responde a estas expectativas profesionales.

Volviendo a la cuestión que ahora nos ocupa en relación con otro de los elementos que en el discurso de los profesores caracteriza a la asignatura, como es el de su capacidad para desarrollar algunas competencias cognitivas, decía, siguiendo a Lautier (1997), que es una idea que tiene su origen en la progresiva sustitución de la Historia narrativa por una Historia explicativa, de donde se sigue la importancia de la explicación y de los medios necesarios para ello. Lo cierto es que, como hemos visto, en las declaraciones de los profesores y profesoras está muy presente esta potencialidad de la Historia -la de desarrollar competencias cognitivas en los alumnos-, constituyendo, junto con la transmisión de valores y la comprensión del presente, el tercer pilar de la asignatura.

Pero recordemos que, aparte el curioso caso de los crucigramas, esta virtualidad de la Historia y, sobre todo, de la Historia escolar, no tiene valor en sí mismo sino que el principal interés que tiene, en último término, el que los alumnos dispongan de esas capacidades o recursos es que ello les ayude a comprender el mundo en el que viven. En efecto, ya hemos visto como el mayor grado de acuerdo respecto a los diversos argumentos que se ofrecen en la pregunta nº 32 sobre la Historia y la comprensión del presente se produce en el segundo ítem que trata, precisamente, de que "*la enseñanza de la Historia ayuda a comprender el presente en el sentido de que proporciona herramientas intelectuales imprescindibles para ello...*", afirmación con la se

identifica el 88% de los profesores encuestados. La imagen que los profesores de Historia construyen de la asignatura se va perfilando con este rasgo de "cientifismo práctico", aproximándose al "saber técnico", a una especie de ingeniería social cuyo conocimiento confiere un estilo de vida y un valioso instrumento para la intervención social (dos caras de una misma moneda) y, a la vez, distanciándose de aquella imagen de saber culto, de "saber erudito" que no tenía que demostrar ninguna cualidad práctica. Son dos formas de imaginar la Historia escolar, la primera la de una generación formada al calor del tardo franquismo y del compromiso sociopolítico universitario.

Otra cosa es lo que ocurre en las clases de Historia y el tipo de conocimiento que realmente se imparte en ellas, y si podemos estar de acuerdo con que los alumnos utilizan esas competencias supuestamente adquiridas para el posterior análisis de los problemas actuales. Sospecho que los profesores dan por supuesto que esto va a ocurrir. Pero quedémonos, de momento, con la idea de suministrar a los alumnos y alumnas estas herramientas intelectuales útiles principalmente para comprender el presente. Veamos ahora, con más detalle, cuáles son esas herramientas.

De entre las competencias intelectuales útiles para la comprensión del presente y que proporciona -o puede proporcionar- la enseñanza de la Historia a los alumnos puede reseñarse, por ejemplo, la que facilita la comprensión lectora. El objetivo es hacer "*personas más formadas en el manejo y control de la información*" (cp. nº 33), capaces de "*comprender lo que leen*" (cp. nº 22), ya que ésta es una de las capacidades cuyo desarrollo es imprescindible para la comprensión de la realidad social, puesto que el medio escrito es una de "*las fuentes de conocimiento válidas para el análisis social en el que hay que iniciar a los alumnos*" (cp. nº 40). He aquí, por tanto, la virtualidad de desarrollar en la clase "*hábitos de lectura*" (cp. nº 35.)

Pero, más concretamente, el interés por la competencia lingüística de los alumnos se vincula al hecho de que sólo de esta forma se puede acceder a los medios de comunicación de masas -prensa y televisión -en cuanto medios imprescindibles para conocer la actualidad y, lógicamente, para acceder a la comprensión de los problemas actuales. El objetivo sería, según esto, "*leer un*

periódico" (cp. nº 9), "*comprender la prensa, radio, televisión...*" (cp. nº 17),

"*fomentar la lectura, aunque sea del periódico*" (cp. nº 47). Por el contrario, si se carece de esta competencia, los alumnos no sólo no entenderían el presente sino que pueden ser, y son de hecho, "*manipulados*" (cp. nº 17).

Un dato me parece oportuno para subrayar la distancia entre el discurso y la práctica: en la pregunta 24 del cuestionario pedía a los profesores y profesoras que indicaran la frecuencia (entre 1 y 10) con que usan determinados recursos didácticos, entre ellos la prensa. El caso es que la frecuencia de uso de este recurso en el aula es una de las más bajas -3,52 sobre 10-; incluso entre los que mencionan expresamente el objetivo al que me vengo refiriendo -lectura de la prensa- la frecuencia apenas sube hasta 3,61. Es posible que los profesores piensen que analizando, por ejemplo, textos históricos en la clase los alumnos se preparen para la lectura crítica de los medios de comunicación, pero es más que probable que este propósito no pase del ámbito discursivo y quede diluido en la práctica escolar.

Junto a la promoción de la lectura comprensiva, orientada especialmente a los medios de comunicación de masas, aparece normalmente en las declaraciones sobre el valor formativo de la Historia y los objetivos de su enseñanza la idea de potenciar la expresión oral y escrita aunque en este caso las menciones en las respuestas son menos frecuentes que en el caso de la lectura. Como se verá más adelante, los profesores mencionan más frecuentemente este recurso a la hora de responder sobre lo que ellos consideran importante que aprendan los alumnos en las clases de Historia, y lo mencionan en mayor medida que a la hora de formular objetivos.

Todavía en este listado de recursos o herramientas intelectuales que, al decir los profesores, puede proporcionar la Historia y su enseñanza, habría que citar otros que tienen una carácter más específico, más directamente relacionado con el uso de la terminología y técnicas propias del conocimiento histórico y social. Así, es el caso, por ejemplo, del "*manejo de fuentes*" (nº 39) o de "*un vocabulario apropiado*" (cp. nº 9) o de recursos propios como "*textos, ilustraciones, mapas...*" (cp. nº 60); por lo demás, en general proporciona "*el conocimiento , comprensión y manejo de algunas técnicas propias de las ciencias sociales*" (cp. nº 60).

Por encima de las competencias y destrezas intelectuales concretas que la Historia en general y, particularmente, la Historia escolar puede desarrollar en los alumnos, sobresale en las respuestas de los profesores y profesoras la idea de que el aprendizaje de la Historia ayuda a pensar "de una manera". En este sentido –se lee en una de esas respuestas–, el objetivo de la enseñanza de la asignatura es *"aportarles elementos para mejorar su capacidad de razonamiento, su pensamiento"* (cp. nº 3), lo cual es considerado como algo que *"lo puede liberar de la manipulación del poder"* (cp. nº 11), que le sirve para *"defenderse ante los engaños y manipulaciones"* (cp. nº 18). ¿En qué consiste este aporte que hace o puede hacer la Historia escolar? Básicamente de lo que se trata es de que la asignatura puede adiestrar a los alumnos en la comprensión de la realidad social, es decir, *"[La Historia] enseña –y posiblemente como ninguna otra ciencia- a analizar objetivamente –o a intentarlo al menos- nuestras propias circunstancias vitales"* (cp. nº 36), por eso *"la formación histórica da suficientes armas para comprender y analizar la realidad, incluso la más actual"* (cp. nº 41), puesto que el conocimiento histórico sirve *"para tener mayor capacidad de análisis de los fenómenos colectivos"* (cp. nº 44) y, en definitiva, *"estructura el pensamiento ante los hechos sociales"* (cp. nº 63).

Vemos nuevamente a la Historia escolar en el pensamiento de los profesores -o, mejor, en sus declaraciones- como una materia cargada de razones para ocupar una posición preeminente en el currículum, y entre esas razones se halla precisamente la de transmitir a los alumnos unas facultades intelectuales muy similares a las que pudieran aportar otras disciplinas que, como por ejemplo las matemáticas, gozan de reconocido valor en la sociedad. En efecto, muchas veces los profesores sienten que la Historia -como otras materias "de letras"- es asignatura de "segunda división" frente a las "científicas"; es el caso, por ejemplo del que respondió al cuestionario número 18; concretamente en su respuesta a la pregunta 13 –que se refiere a las dificultades de los profesores- denuncia, entre otras- *"la consideración de la Historia como una asignatura de "2ª división" [sic] frente a las "científicas"* (cp. nº 18). Parece, pues, que se da por sentado que las asignaturas "científicas", en su ámbito, enseñan a pensar, y, aunque quizás sea necesario decirlo y reiterarlo, la Historia también enseña a pensar y a razonar en el ámbito que le

es propio, en el de los hechos sociales. Pero, frente a esta opinión, es fácil

encontrar otra, bastante generalizada, entre el alumnado –como tendremos ocasión de ver- que considera a la Historia como asignatura de “empollar”, no de “pensar”.

Para los profesores, sin embargo, la Historia *"proporciona las claves para analizar los fenómenos sociales, económicos, políticos, etc."* (cp. nº 24), pues bien, ¿cuáles son –según sus respuestas- los elementos vertebradores de ese método analítico propio de la Historia escolar que se transmite a los alumnos? Fundamentalmente, el carácter interactivo de los fenómenos sociales: *"los hechos y fenómenos se dan en un contexto, por tanto en relación dinámica con todos los demás"* (cp. nº 46). La realidad se explica atendiendo a la relación entre los hechos, y, de entre las relaciones posibles, la que los profesores consideran básica es la de causalidad; de aquí que lo más importante sea *"que el alumno comprenda las causas y consecuencias del hecho histórico"* (cp. nº 14), esquema que, aplicado a cualquier hecho social, facilita su comprensión.

En este sentido, enseñar las causas y las consecuencias de los hechos históricos parece la principal misión de la Historia escolar, dominar la lógica de la causalidad, para aplicarla a *"analizar la sociedad, incluso la más actual"* (cp. nº 41), pues *"la multicausalidad, la flexibilidad intelectual, etc., son las bases de un pensamiento más justo"* (cp. nº 33). Como ya vimos en el capítulo I, Lautier (1997, pág. 137) nos sugiere que la importancia que los profesores conceden en sus ideas sobre el valor de la Historia a la relación causa-efecto, es el receptáculo moderno en el que se alberga la convención del continuum histórico, pues *"le déroulement même de l'histoire se donnant à voir comme un enchaînement parfait, où les événements se succèdent selon un ordre qui éclaire de proche en proche.."*, un orden cuya racionalidad es precisamente la de causa efecto, donde la causa es primero y el efecto después, hasta concluir que *"el presente es consecuencia del pasado"* (cp. nº 38).

Distanciándose del memorismo que impregnaba en otro tiempo el discurso sobre la Historia escolar (Cuesta, 1998), los profesores entienden hoy, y así lo manifiestan, que la asignatura forma en esta racionalidad que sirve para analizar la sociedad e implícitamente lo hace también para intervenir en

ella. Y junto a la relación causa efecto -que, por cierto, tanto ha ocupado a

los psicólogos más interesados en los aprendizajes históricos-, otros elementos componen, ya con menos presencia, el método analítico con que la Historia provee a los estudiantes. Así, es misión y facultad de la asignatura incorporar al pensamiento de los alumnos la idea del carácter dinámico de la realidad social, pues la disciplina "*ayuda sobre todo a relativizar e integrar la realidad en procesos cambiantes*" (cp. n° 25) o "*es clave para adquirir la noción de mutabilidad de las sociedades humanas*" (cp. n° 40), lo cual debe propiciar un cierto relativismo, pues se trata de asumir que todo es mudable, todo es (en ese sentido) "histórico".

En fin, en el elenco de recursos analíticos que, al decir de los profesores y profesoras, proporciona la Historia escolar no quiero dejar de mencionar un idea que también aparece en las respuestas al cuestionario y de la que Lautier (1997) da cuenta así mismo en su trabajo. Recordamos ahora el dato de que el 64% de los profesores se mostraba de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que "con el estudio del pasado podemos establecer ciertas <<leyes>> o pautas acerca de los comportamientos colectivos y, en general, sobre la dinámica de los fenómenos sociales" (pregunta 32, ítem 4). En el caso de Lautier el porcentaje es del 65,6%. Es decir, se admite que existe una lógica en los fenómenos sociales, una lógica que contiene elementos invariables -"*Il y a une pérennité des comportements humains*" (Lautier, 1997, pág. 141)- a cuya comprensión se debe aplicar la Historia pues el conocimiento histórico sirve, efectivamente "*para conocer mejor la naturaleza humana*" (cp. n° 48). De aquí que la Historia escolar tenga entre sus objetivos prioritarios "*la comprensión de la conducta humana a lo largo de la Historia*" (cp. n° 39) ya que ello permitirá a los alumnos y alumnas una mejor comprensión de las sociedades actuales; de manera que el sentido del valor formativo de la Historia escolar cabe interpretarlo según las palabras de un profesor: "*en el mismo [sentido] en el que decía el frontispicio del templo de Delfos: conócete a ti mismo*" (cp. n° 55).

El pasado es, entonces, como un laboratorio en el que pueden observarse los comportamientos humanos en los hechos sociales, de cuya observación se desprenden pautas que, aplicadas convenientemente, sirven al fundamental propósito que centra el renovado discurso sobre la Historia

escolar, es decir, a la comprensión del presente. El conocimiento de los

hechos históricos sigue siendo, desde luego, el objeto fundamental de la Historia, pero, en cualquier caso, en el nuevo discurso tal cosa no tiene -como lo tenía anteriormente- un valor intrínseco o solamente moral, no es un conocimiento valioso en sí mismo, sino que se plantea como medio para llegar a objetivos más apreciados en nuestro tiempo. También, de esta forma, la Historia deja de ser exclusivamente un adorno cultural y pasa a engrosar el grupo de los conocimientos que pueden ser "aplicados".

d) La Historia: otros objetivos y otros valores formativos

Como se dijo al comienzo de este apartado de la investigación sobre las declaraciones de los profesores acerca del valor formativo de la Historia y de los objetivos de su enseñanza, en sus respuestas encontramos otros aspectos que bien pudieran añadirse a los ya comentados a la hora de dibujar la idea que nos proyectan de la Historia escolar. Son aspectos citados ya con menos frecuencia y por muy pocos docentes. Así ocurre, por ejemplo, con la idea de que la disciplina enriquece la cultura de los alumnos y, en consecuencia, tiene un valor intrínseco: "*como simple acervo cultural en la formación general de la persona.*" (cp. nº 51), de manera que un objetivo acorde con esta idea es el de facilitar a los alumnos "*la adquisición de cierta cultura histórica y artística*" (cp. nº 60), con el fin de "*completar su formación cultural*" (cp. nº49).

Obsérvese que esta idea de sesgo "culturalista", que en otro tiempo -como he comentado anteriormente- era pieza clave del discurso profesional y social sobre la Historia, ha pasado hoy a un plano muy secundario (16% del profesorado encuestado); y así las declaraciones de los profesores se inclinan más por buscar alguna "utilidad" a la Historia -la de facilitar la intervención social- que por mantenerse en el prurito de que proporciona un saber otrora distinguido. Como digo, esta imagen culturalista de la Historia parece tener hoy pocos adeptos entre los profesores y, sin embargo, como veremos en otro momento (concretamente, en el capítulo V), es la que mayoritariamente nos

indican los alumnos. Si tomáramos sus opiniones -las de los alumnos- como testimonios de lo que ocurre en el interior de las clases de Historia, podríamos pensar que, mientras que el discurso se ha cambiado, no ha ocurrido lo mismo con la práctica, que se atiene, según parece, a una Historia culturalista más que a una Historia vinculada a la comprensión de los problemas de nuestro tiempo. Recordemos que la encuesta YH nos informaba también de que, según los alumnos, el principal objetivo de la enseñanza de la Historia era el conocimiento de los principales hechos históricos, mientras que para los profesores era "*explanation of today's world and future tendencies*" (Borries, 1998, pág.108).

Junto al culturalismo, permanecen otros "restos" del discurso decimonónico sobre la Historia escolar en las declaraciones de ciertos profesores; es el caso de la vieja consideración de la Historia como "maestra de la vida". Las afirmaciones, escasas desde luego, las encontramos al responder sobre el valor formativo de la Historia, y algunas revelan una gran ingenuidad, como, por ejemplo, la que sigue: "*Si se aprende de los errores o de las construcciones mal hechas en el pasado, podemos conocer el fallo, tratar de no equivocarnos en el futuro*" (cp. nº 6); aprender del pasado para no cometer los mismos errores, como dice otro de los profesores (cp. nº 13); o, más radicalmente, "*en el sentido de que la Historia es <<maestra de la vida>> y el que no quiera aprender de ella está condenado a sufrir los errores del pasado*" (cp. nº 28). Son declaraciones que parecen retrotraernos a otra época, pero que siguen presentes en las opiniones que algunos profesores y profesoras -pocos, desde luego- vierten en sus respuestas, sirviendo seguramente para la retórica que justifica la disciplina escolar como conocimiento valioso.

De otra enjundia es la idea -también minoritaria- de que la Historia escolar provee a los alumnos de un conocimiento que permite en ellos el desarrollo de la conciencia histórica o de otra forma de conciencia social. La Historia sería, según algunos profesores, la memoria colectiva que debemos conocer para desarrollar la humanidad del hombre: "*Creo que la Historia es a los pueblos lo que la memoria a los individuos. No se puede concebir una vida humana sin referencia a su pasado, no se puede pertenecer a un pueblo (o a la humanidad), sin conocer su devenir histórico; en ese sentido es para mí no sólo valiosa sino absolutamente necesaria para una formación plena del*

individuo." (cp. nº 34); de aquí que sea un objetivo importante "que el alumno se reconozca a sí mismo en un pasado más o menos lejano, como heredero

de muchas generaciones de personas que vivieron antes que nosotros y que por tanto el momento presente es parte de un <<continuum histórico>> que viene desde muy atrás y que, probablemente, seguirá hacia adelante mucho tiempo también" (cp. nº 56), es decir, que el alumno se ubique a través del conocimiento histórico escolar "en el tiempo que nos ha tocado vivir (nos guste o no) independientemente de la profesión o gustos que vaya a tener " (cp. nº 41); lo cual, a decir verdad, no es poca cosa.

En otros casos la conciencia que puede asumirse a través de la enseñanza de la asignatura es más de tipo social; así, un profesor propone como objetivo *"que [el alumno] adquiera conciencia del lugar que ocupa dentro de la sociedad y de su pertenencia a un sector o clase social determinado"* (cp. nº 40); o, más ampliamente, la Historia escolar es un medio de socialización, pues permite a los individuos situarse en su dimensión social, reconocerse parte de una comunidad: *"Es posible que sea la materia que nos muestre más a las claras el sentido colectivo de la vida"* (cp. nº 40), afirma el mismo profesor; una idea que encontramos también, por ejemplo, en la afirmación de otro: *"[la Historia sirve] para facilitar la socialización"* (cp. nº 44).

En algunos casos, por fin, los profesores parecen asumir que la Historia escolar no es sino un producto académico que los alumnos deben superar sobre todo cuando se ven sometidos a pruebas externas, como es el caso de los cursos de 2º de Bachillerato o de COU. Esta interpretación puede darse cuando las respuestas a la pregunta sobre los objetivos es, en algunos casos, como la que sigue: *"preparar a los alumnos para aprobar el examen de selectividad"* (cp. nº 3, 9, 10, 17 y 50).

4.2.3. Influencia de la Historia escolar en los alumnos según los profesores

En las páginas anteriores hemos visto algunas de las ideas que los profesores y profesoras manifiestan sobre la Historia y sobre la Historia escolar, destacándose su capacidad para formar a los alumnos o para desarrollar en ellos determinadas competencias. Claro que el hecho de que tales potencialidades formen parte del discurso profesional no garantiza que realmente las cosas ocurran de esa forma, pues el discurso no tiene por qué corresponderse con la realidad, ya que se construye atendiendo a una variada gama de razones y circunstancias. Con todo, de alguna forma, en las respuestas de los docentes, si sabemos interpretarlas, podemos encontrar algunos reflejos de la realidad.

Precisamente para completar mi estudio sobre las ideas que declaran tener acerca de la asignatura y contrastarlas posteriormente con la práctica escolar -es decir, con lo que ocurre en el interior de las clases-, en el cuestionario se formularon varias preguntas que se interesaban por la influencia que, según los profesores, tiene en los alumnos la enseñanza de la asignatura, o sea, por su capacidad real para moldear su pensamiento.

Entrando ya en este asunto, es decir, en el de la posible influencia de la enseñanza en los estudiantes, he agrupado las respuestas a **la pregunta n° 17 -¿Crees que las clases de Historia influyen en las ideas que se forman los alumnos sobre la sociedad en que viven? ¿cómo?-** en tres valores: 1) Sí; 2) No; y 3) No sabe; y, como se ha hecho con otras preguntas, he contabilizado el número de profesores y profesoras que en sus respuestas se decantan explícitamente por alguna de estas alternativas; el resultado es el siguiente (ver cuadro 4.14.):

¿Influye la Hª?	Total	MB	MA
Sí influyen	58%	56%	61%
No influyen	19%	22%	13%
No sabe	23%	22%	26%
No contesta	0%	0%	0%

Cuadro 4.14: Influencia de la Historia escolar en el pensamiento de los alumnos, según los profesores

Recordemos que, según se expuso en el capítulo anterior, las siglas MB y MA se corresponden con centros cuyo alumnado es de clase media-baja y baja y centros de clase media y media-alta respectivamente. Vemos entonces que la mayoría del profesorado que respondió al cuestionario se inclina por afirmar que la Historia escolar influye, de hecho, en las ideas que los alumnos tienen sobre la sociedad actual, de manera que éste sería otro de los atributos de la asignatura: su capacidad para modelar las conciencias de los estudiantes y hacerles entender la realidad social de una forma determinada. Como indican los datos, en este punto las diferencias en función del nivel social de los alumnos a los que se les imparten las clases no parecen muy significativas, observándose, en todo caso, que la convicción sobre la capacidad de influencia en las ideas de los alumnos está más extendida entre un tipo de profesores que otros.

Algunos profesores y profesoras, en sus respuestas, no sólo se pronuncian afirmativamente sino que subrayan con sus palabras la idea de que ésta es una de las finalidades explícita de la asignatura, la de influir en la conciencia que adquieran los alumnos de la realidad social:

"Espero que sí, es más, espero que comprendan las características de la sociedad en la que viven y que sean capaces de tomar una postura de tolerancia y respeto a la pluralidad para lo cual la Historia, a mi parecer, es la materia idónea" (cp. nº 34).

"Debería, es incluso un objetivo fundamental marcado por nuestro Departamento" (cp. nº 42).

"Puede influir en el sentido de interpretar de una manera o de otra los acontecimientos actuales, evitando la <<contaminación>> de los medios de comunicación y la demagogia de los políticos" (cp. nº 4).

Son palabras que nos vuelven a recordar cómo para los profesores la comprensión del presente es el objetivo fundamental de la enseñanza de la Historia, objetivo que puede o debe alcanzarse para contrarrestar la "contaminación" de otros medios; lo cual hace de la Historia un conocimiento "incontaminado" y de su enseñanza una responsabilidad y una ilusión:

"Yo me ilusiono con que así sea y espero que les sirva para apropiarse del presente en el sentido de sentirse protagonistas en su construcción y para ensanchar sus horizontes humanos. A mí me ilusiona pensar que las clases de Historia son para ellos un descubrimiento. Tal vez sea el perfecto ingenuo, pero de ilusiones también se vive" (cp. nº 46).

En las respuestas a esta pregunta nº 17, en cierto sentido, se reproducen -ahora desde otra óptica- algunas ideas que ya hemos visto acerca de la forma en que la Historia escolar puede influir en los alumnos a la hora de comprender el presente, asunto este sobre el que no voy a repetir los argumentos ya recogidos en páginas anteriores. Me interesa, sin embargo, dar cuenta de que la mayoritaria afirmación de nuestros profesores y profesoras sobre este asunto se suele matizar de forma que en muchos casos admiten esta influencia de la asignatura sólo cuando se producen determinadas condiciones.

Parece a este respecto que para los profesores, al menos para la mayoría de los que respondieron nuestro cuestionario, la vinculación de la Historia escolar con "la sociedad actual" es de carácter cognitivo y racional, de forma que son pocos los que tienen en cuenta la posibilidad de que a través de los contenidos de la asignatura pueda transmitirse ideología o una visión "interesada" de la realidad social. En este sentido, las respuestas de los profesores y profesoras nos evocan un cierto neutralismo cientifista, tan característico del discurso profesional, como ya se recordó.

Con esta perspectiva se interpreta que la Historia escolar influye, como digo, en las ideas de los alumnos, aunque, al decir de algunos profesores, debe darse para ello la condición de que los alumnos muestren interés por el conocimiento. He aquí algunas respuestas ilustradoras de lo que digo:

"Espero que así sea, y creo que así sucede en ciertos alumnos. En muchos casos no, porque no comprenden o no atienden lo suficiente y tienen separado el estudio de la vida real, creen que no tienen nada que ver" (cp. nº 1).

"Deberían influir y de hecho creo que lo hace en aquellos que son receptivos, que están interesados" (cp. nº5).

"Si el alumno no es <<imbécil>> [influye] bastante, al tratar constantemente de los hechos de épocas más recientes" (cp. nº 57).

Son afirmaciones que servirían para reforzar los datos que se han expuesto más arriba, pues parece, según esto, que el valor que se le atribuye a la asignatura sólo se desarrolla si los alumnos se interesan, atienden, comprenden..., algo que es probable que ocurra más en unos contextos socioculturales que en otros. Obsérvese, que desde este punto de vista, la responsabilidad de que las cosas no ocurran como deben ocurrir –es decir, que los alumnos ilustren su conocimiento de la sociedad actual a través de la Historia- recaería prácticamente sobre el alumnado, que, por ejemplo, separa la vida del estudio, exonerándose así, no ya a los profesores sino al contenido de la asignatura.

En otros casos, sin embargo, se sostiene que la influencia del conocimiento histórico escolar sólo se verifica si en el desarrollo de los contenidos de la asignatura se contempla explícitamente la relación entre pasado y presente:

"Si no clarificas la conexión y la relación pasado-presente a tus alumnos, puede que no" (cp. nº 60).

"Sí, a través de relacionar hechos actuales con los pasados" (cp. nº 14).

"...creo que puede influir según lo plantees y trates diversos temas actuales" (cp. nº 16).

Esta forma de abordar los contenidos se interpreta por algunos profesores como una "Historia innovadora" frente a una "Historia tradicional"; así que es con la primera y no con la segunda como puede la asignatura influir en los alumnos:

"Deberían influir. Ello depende del tipo de clases de Historia que se impartan. De ahí la necesidad de cuestionar el modelo

<<tradicional>> de enseñanza de Historia, excesivamente neutro y reproductor del sistema..." (cp. nº7).

-"Las tradicionales no, más bien les confirma en estereotipos y tópicos. Las más innovadoras les pueden ayudar a dudar y reflexionar" (cp. nº37).

Aunque en la mayoría de las respuestas observamos la creencia en una Historia neutral que puede, en determinadas condiciones, influir "técnicamente" en la "composición" que los alumnos se formen de la sociedad en la que viven, atisbamos, sin embargo, en estas últimas afirmaciones la idea de que esa influencia se ejerce en un sentido más o menos conformista según la posición previa que se adopte en la enseñanza de la asignatura. En este sentido, aunque minoritarias, algunas respuestas señalan con claridad que la incidencia que pueda tener la enseñanza de la Historia en la formación de las conciencias de los estudiantes depende del sentido con el que se estructure la asignatura. Así que, aun advirtiendo que generalmente los profesores no tienen conciencia de que a través de sus clases condicionan la imagen de la realidad, hay excepciones que, junto a las ya citadas, merece la pena destacar:

-"...sin embargo, la tradición de los estudios de la Historia está muy alejada del presente y ha contribuido a crear una idea muy estática sobre la sociedad" (cp. nº 24).

-"...Me atrevería a decir que generalmente refuerza determinadas concepciones y más difícilmente cuestiona posturas " (cp. nº 39).

Detengámonos ahora en el grupo de profesores y profesoras que niegan o dudan que la enseñanza de la Historia pueda tener esta capacidad, aunque generalmente lo consideran deseable. Como se ha dicho, en total el 42% de los profesores responden en uno u otro sentido. En la mayoría de estos casos el principal argumento es el de que existen otras instancias o medios que, actuando con más potencia, son los que verdaderamente configuran el pensamiento de los alumnos y las alumnas, ante lo cual la Historia tiene poco o nada que hacer. Lo más frecuente en este grupo de profesores es que atribuyan a los medios de comunicación y a los procesos de socialización primaria la capacidad que otros atribuyen a la Historia escolar:

"Creo que influye más la televisión y el conformismo social vigente"
(cp. nº 11).

"Poquísimo. Creo que la idea sobre la sociedad en la que viven la sacan de la tele, de su entorno familiar y de lo <<que se lleva>> por parte del grupo de jóvenes con que trata" (cp. nº 29).

"Los medios de comunicación influyen de forma mucho más poderosa..." (cp. nº 60).

Para algún profesor, sin embargo, la causa de esta escasa o nula influencia hay que verla en el carácter académico del conocimiento escolar:

"...Cuando intento extrapolar un hecho del pasado y aplicarlo al entorno mediante ejemplificaciones, el alumno encuentra dificultades. Suele encasillar lo aprendido en un compartimento estanco llamado <<clase de sociales>>" (cp. nº 42).

En todo caso, para algunos, es algo que se manifiesta con cierta desazón:

"...Me puedo pasar un curso deshaciendo un tópico y éste resurge en cuanto el alumno sale de clase" (cp. nº 36).

"Muy superficialmente. Más aspectos anecdóticos que importantes"
(cp. nº 45).

En definitiva, los profesores y profesoras que responden a nuestro cuestionario mayoritariamente imaginan la asignatura como un medio capaz de influir sobre el pensamiento de los alumnos y modelar sus ideas sobre la sociedad en la que viven, aunque no es frecuente que admitan que esa influencia se ejerce implícitamente a través de la organización tradicional del contenido, al que tienden a considerar como un marco neutral a partir del cual pueden desarrollarse ciertas virtualidades. Sin embargo, como hemos visto, existen excepciones a esta opinión mayoritaria, siendo particularmente destacable la posición de algunos profesores que niegan o dudan de que la Historia escolar pueda hoy influir realmente en la formación de la conciencia de

los estudiantes, sobre todo si se compara con la potencia que en este

sentido demuestran los medios de comunicación de masas. Claro que si la enseñanza de la Historia no sirve –como tradicionalmente se supone- para este cometido, habría que repensar su lugar en el currículum poniendo en entredicho así la posición de los propios profesores. Con todo, es más probable, en mi opinión, que sea otra y no ésta la función de la Historia escolar en el marco de la actual escuela capitalista.

Complementando mi indagación para perfilar el discurso profesional de los profesores sobre la Historia escolar, se preguntaba en el cuestionario no sólo por su capacidad de influencia en las ideas de los estudiantes sino incluso en su práctica social. A este respecto se formulaba **la pregunta nº 18 - ¿Crees que las clases de Historia influyen en la práctica social (por ejemplo a la hora de votar o intervenir en actividades sociopolíticas) de los alumnos?-.** Las respuesta se han clasificado en cuatro grupos, contabilizándose, como en casos anteriores, el porcentaje de profesores y profesoras que se inclinan por alguno de ellos (las respuestas del grupo 4 no se han considerado incompatibles con las demás). Veamos los datos:

Influye	Total	MB	MA
Sí	38%	44%	26%
No	41%	37%	48%
No sabe	19%	17%	22%
No deseable	5%	2%	9%
No contesta	0%	0%	0%

Cuadro 4.15: Influencia de la Historia escolar en la práctica social de los alumnos, según los profesores

Obsérvese que, a diferencia de lo que manifestaban los profesores sobre la capacidad de influencia de la Historia escolar en las ideas de los alumnos, ahora no queda tan claro que la asignatura sea capaz de influir en su práctica social. Pues, aunque la mayoría de los que así lo afirman también convienen en lo primero (aproximadamente el 50% del total responde afirmativamente a la preguntas 17 y 18), muchos de los que piensan que las

clases de Historia influyen en las ideas de los alumnos no mantienen la misma opinión respecto a su práctica social. Digamos que para una parte importante del profesorado -el 41%- la enseñanza de la asignatura no modifica las conductas sociales de los alumnos, quizás porque se admita implícitamente que el saber histórico no es, en este sentido, un saber "práctico".

Destaquemos también que, como se puede apreciar en el cuadro, aparece una diferencia significativa entre los profesores en función del nivel social del alumnado al que imparten sus clases; con todo es probable que estas diferencias reflejen más la proyección del deseo de ciertos profesores -proclives a estimular el compromiso social en medios sociales más bajos- que lo que ocurre en la realidad.

Pero, puesto que en este asunto las diferencias en las cifras totales no son apreciables y que hay un importante grupo que duda en la respuesta, quedémonos con la idea de que no pocos profesores y profesoras imaginan la asignatura con capacidad para influir en la vida de sus alumnos, si bien -ya se ha dicho- esta convicción no parece tan extendida como otras.

4.2.4. Cambios percibidos y cambios deseados

Voy a ir concluyendo la exposición y análisis del resultado de la investigación acerca de las declaraciones de profesores y profesoras sobre la Historia, siguiendo para ello las respuestas que dieron a otras preguntas del cuestionario. Otro aspecto que me interesó conocer del discurso profesional era la percepción que los profesores manifestaban tener sobre los cambios que apreciaban en los contenidos de la disciplina, asunto éste que parecía de especial interés teniendo en cuenta el contexto de reforma en el que se encuentra la enseñanza secundaria. En este sentido se formulaba la **pregunta nº 5: “ A lo largo de tu vida profesional ¿Qué cambios aprecias en el temario y en los asuntos de los que tratas en tus clases de Historia?”**.

El análisis del contenido de las respuestas me ha permitido establecer la presencia de las siguientes ideas significativas:

- 1.- Mayor peso de la Historia contemporánea, de temas actuales.
- 2.- Tratamiento más general de los temas.
- 3.- Se presta más atención a lo local o regional.
- 4.- Menos contenidos.
- 5.- Disminución en el nivel de conocimientos y en el interés los alumnos.
- 6.- Ninguno o pocos.
- 7.- Otros.
- 8.- No contesta.

Los porcentajes de profesores y profesoras que, en función de esta categorización, utilizan expresamente alguna de estas ideas en sus respuestas, se exponen en el siguiente cuadro:

Cambios percibidos en los contenidos de la asignatura.	% de profesores que citan dichos cambios
Mayor peso de la Historia contemporánea, de temas actuales.	41%
Tratamiento más general de los temas.	14%
Se presta más atención a lo local o regional.	3%
Menos contenidos.	6%
El nivel e intereses de los alumnos.	11%
Ninguno o pocos.	25%
Otros.	16%
No contesta.	9%

Cuadro 4.16: Cambios percibidos por los profesores en los contenidos de la asignatura

Como puede verse, la opinión más generalizada es la de que en los contenidos de la asignatura se ha producido un vuelco a favor del tratamiento de temas propios de la contemporaneidad e incluso de temas actuales:

-"[Hay una] mayor preocupación por la Historia contemporánea, por acercar el estudio de la Historia al presente" (cp. nº 43).

-*"Mayor acercamiento a la Historia Contemporánea"* (cp. nº 35).

-*[La asignatura parece cada vez más] volcada en la contemporaneidad"* (cp. nº 39).

-*"Hay una tendencia general, demasiado aguda en mi opinión, a atender sólo la Historia del siglo XX"* (cp. nº 1).

-*"Creo que la ESO ha conseguido acercarse un poco más a los problemas sociales del presente"* (cp. nº6).

-*"Creo que cada vez nos estamos centrando más en los aspectos más contemporáneos, e incluso menos históricos"* (cp. nº 24).

-*"En los programas y libros de ESO y Bachillerato evidentemente la Historia antigua y medieval ha desaparecido. Se han volcado en los siglos XIX y XX"* (cp. nº 20).

Las frases seleccionadas son representativas, no sólo de las respuestas mayoritarias, sino también del juicio que suele merecer a una parte importante del profesorado esta orientación hacia lo contemporáneo -lo que podríamos llamar una especie de "sociologización del currículum"-, juicio que no es precisamente positivo. Recordemos en este punto cómo la mayor parte de los profesores encuestados se manifestaban en desacuerdo con la idea de que es a través del estudio del pasado próximo como la Historia sirve para la comprensión del presente (2,375 sobre 5); y sin embargo creen –o así se expresan muchas respuestas- que el cambio del contenido de la asignatura propiciado por la Reforma va precisamente en esa dirección, en la que rechazan⁷.

Este cambio de signo en el currículum actual, como vengo diciendo, no merece el aprecio de parte del profesorado puesto que ello implica una cierta dilución de lo que resulta característico de la disciplina -el conocimiento de la evolución de la humanidad en el pasado, en todo el pasado- y, a la postre, una

⁷ Sobre el rechazo de los profesores de Historia a la Reforma ya me he pronunciado en el capítulo 2. Quizás en esta contradicción entre sus opiniones y el discurso –que no la práctica- reformista pueda encontrarse uno de los argumentos de ese conflicto. Las causas creo que hay que buscarlas en el desequilibrio que la Reforma ha producido en el estatus profesional.

pérdida de control y de posición por parte del profesorado. Pues, al centrarse cada vez más en la época contemporánea, se puede trastocar el eje sobre el que pivota la arquitectura de la asignatura ya que *"se incide más en los acontecimientos del pasado próximo, como pretendiendo encontrar respuesta a los problemas actuales, atendiendo solamente a la explicación inmediata de los mismos"* (cp. nº 34); y esto, al no ser objeto de estudio directo de la Historia, abre el campo de los contenidos escolares a otras disciplinas, a otras perspectivas en las que la competencia del profesor de Historia es más discutida, y, por tanto, su papel en la enseñanza resultaría más vulnerable, más fácilmente cuestionable.

Es el inseguro territorio de lo contemporáneo hacia el que los profesores tienen la sensación de que se desliza la asignatura: cada vez *"estamos centrando (los contenidos) más en los aspectos más contemporáneos, e incluso <<menos históricos>>"* (cp. nº 24), deslizamiento que se valora contradictoriamente pues resulta, a primera vista, más coherente con la idea que se tiene de la utilidad de la asignatura, pero menoscaba, según mi hipótesis, la seguridad que implica la posesión de un conocimiento definido y socialmente reconocido. Y es que al adentrarse el currículum, según la creencia de muchos profesores, en el estudio de la realidad actual, por el camino del análisis de sus orígenes en la contemporaneidad, se abren muchas incertidumbres sobre la naturaleza misma de la asignatura puesto que *"hay un mayor acercamiento a la Historia Contemporánea... [De forma que] la Historia se ha hecho tan actual que ha integrado elementos de otras ciencias (Economía y Sociología principalmente)"* (cp. nº 35), y esto suscita inquietud y cierta desazón por cuanto supone alguna pérdida, ya que *"me parece positivo, aunque muchas veces perdamos la perspectiva histórica"* (cp. nº 24). El caso es que no resulta difícil apreciar aquí la inquietud (no simplemente individual, sino gremial) ante el riesgo de agrietamiento del tradicional código disciplinar de la Historia.

Junto al dato del 41% de profesores que percibe esta "sociologización del currículum" -que, generalmente, no comparte- merece la pena destacar también el del 25% que manifiesta que poco o nada ha cambiado realmente en el contenido de la asignatura. Según este punto de vista, el cambio curricular

que constituía uno de los aspectos más emblemáticos del proceso de Reforma, ha sido más virtual que real. He aquí algunas de las respuestas que dan los profesores para manifestar su opinión:

–“El temario sigue siendo el mismo pero ahora paso más rápidos los primeros temas para intentar llegar a la época actual..” (cp. nº 22).

–“El temario viene a ser el mismo e incluso la ESO, que aparentemente presta atención a nuevos temas, trata sistemáticamente los mismos una y otra vez, focalizando la atención en unos pocos y obviando los demás” (cp. nº 36).

–“Pocos cambios sustanciales. Se marea la perdiz más de lo que creemos...” (cp. nº 41).

–“Francamente no demasiados porque las editoriales que hemos utilizado han mantenido una línea muy coherente” (cp. nº 64).

La idea de que la Historia Contemporánea –frente a otras épocas históricas- ha ganado espacio en el currículum, está presente incluso entre quienes se inclinan por pensar que son pocos los cambios que pueden constatarse en los contenidos de la asignatura. Más adelante habrá ocasión de demostrar que, efectivamente, pocas cosas importantes han cambiado en el interior de las clases y, sin embargo, habrá que convenir –al mismo tiempo- que ha habido un cierto desplazamiento del temario hacia lo contemporáneo, especialmente si comparamos con el del anterior curso de 1º de BUP.

Desde luego parece cierto que la presencia de la Historia Contemporánea en el currículum de la Educación Secundaria ha avanzado con respecto a situaciones anteriores. De hecho, aunque el dato no puede generalizarse, puede afirmarse que en muchos centros de Educación Secundaria Obligatoria –como veremos más adelante- es frecuente que los temas de uno de los cursos (3º o, más habitualmente, 4º), se centren en este tramo del pasado. Más claro resulta el hecho de que en el Bachillerato la presencia de la Historia se concentra básicamente en la Historia Contemporánea; así, en primero de Bachillerato (en la modalidad de

Humanidades y Ciencias Sociales), la asignatura es Historia Universal Contemporánea y en segundo de esta misma etapa, la asignatura es, en la práctica, Historia de España Contemporánea. Seguramente es esto lo que hace pensar a muchos profesores que respecto a la enseñanza de la Historia, la diferencia fundamental con momentos anteriores "*consiste en que se hace más hincapié en la Historia reciente*" (cp. nº 42).

Otras perspectiva tendríamos, sin embargo, si la comparación la hiciéramos con el currículum de Historia del antiguo Ciclo Superior de la EGB al que Guijarro (1997) calificó como "retranca academicista"⁸. En este caso sí puede afirmarse que los cambios han sido escasos, de manera que podría decirse que lo que ha variado sustancialmente no es el currículum de Historia que deben seguir los estudiantes sino el que deben impartir los profesores.

Ya hemos visto que la posición de los profesores frente a estas novedades en la distribución de los contenidos de la asignatura no es muy positiva. En su opinión, la reducción del temario de Historia que imparten al campo de lo contemporáneo supone una pérdida, pérdida que he interpretado como un detrimento del estatus que ocupan en la sociedad y en el aula. Entonces, ¿en qué sentido cambiarían los profesores el contenido de la asignatura?. A este respecto, las respuestas a la **pregunta nº 28 del cuestionario -¿Qué cambios introducirías en los contenidos de la asignatura?-,** nos ayudan a perfilar sus declaraciones sobre la disciplina.

Analizando el contenido de esas respuestas -según el procedimiento seguido con las demás preguntas-, se han establecido los siguientes valores o grupos de ideas:

- 1.-Temas de mayor interés para los alumnos, más asequibles.
- 2.-Más importancia a algunos hechos, períodos o ámbitos históricos.

- 3.-Más importancia a otros contenidos no conceptuales.
- 4.-Más horas o menos temas.
- 5.-Ninguno.

⁸ En los tres cursos de este ciclo -6º, 7º y 8º- se abordaba la Historia Antigua, Media y Moderna y Contemporánea.

6.-Temas más vinculados con el presente, problemas de nuestro tiempo, más cercanos a la realidad.

7.-No contesta.

Cambios propuestos	% de profesores en cuyas respuestas se hace referencia a estos cambios
Temas de mayor interés para los alumnos, más asequibles	3%
Más importancia a algunos hechos, períodos o ámbitos históricos o distribuidos de cierta forma	42%
Más importancia a otros contenidos no conceptuales	14%
Más horas o menos temas	16%
Ninguno	12%
Temas más vinculados con el presente, problemas de nuestro tiempo, más cercanos a la realidad	19%
No contesta	11%

Cuadro 4.17: Cambios propuestos en los contenidos de la asignatura

Contabilizando el porcentaje de las respuestas en las que se contienen expresiones que podemos identificar con algunos de las categorías citadas, tendríamos los resultados que pueden verse en el cuadro anterior (4.17).

Como vemos, un porcentaje significativo de las respuestas se inclinan a favor de la idea de que los cambios que deben operarse en el contenido de la asignatura deben referirse a hacer más hincapié en algún hecho o ámbito histórico o a determinada distribución de las épocas históricas y de los temas de la disciplina a lo largo de los cuatro cursos de la ESO y los dos del Bachillerato. He aquí algunos ejemplos que pueden resultar expresivos de las respuestas más frecuentes:

-“1: *Geo. Descriptiva. Geo Fca. Gral.*

2º: *Hª Ant. Y Medieval.*

3º: *Geo. Hu. Y Econ.*

4º: *Hª Mod. Y Cotemp.*” (cp. nº 1).

-“*Seguir una evolución lineal de la Historia*” (cp. nº 8).

-“Si hubiera más horas, una visión general de las raíces en la Antigüedad, Media y Moderna, no vendría mal” (cp. nº17).

-“Daría más importancia a la época anterior a la edad contemporánea, que actualmente se condensa en una introducción” (cp. nº 13).

-“Encajaría en mayor medida la Historia de España en la universal y sobre todo en la europea” (cp. nº25).

-“Recargaría el programa de 1º y 2º de ESO de contenido geográfico, sociológico, económico sobre todo.
Reforzaría la Hª de una manera más sistemática en 3º y 4º de ESO” (cp. nº 30).

-“Con respecto a los nuevos tiempos revitalizaría los aspectos historiográficos y geográficos y dejaría esa denominación demasiado genérica de <Ciencias Sociales> ya que si en ella entra todo, termina siendo nada” (cp. nº 45).

-“Ya lo dije antes: Valorar más las épocas más remotas (Prehistoria y, sobre todo, Historia Antigua) en detrimento del contemporaneísmo (no sé si esta expresión es correcta) que se ha adueñado como moda de los currícula actuales de las asignaturas de Historia. Esto me parece un grave error, y lucho contra él, dentro de las escasas posibilidades que ofrecen las programaciones” (cp. nº 49).

Aunque las respuestas seleccionadas no dicen exactamente lo mismo, hay un sustrato común a todas ellas como es el de mantener intacta –de una u otra forma- la estructura de la vieja disciplina. Pero obsérvese que en la mayoría de ellas –que son representativas del conjunto- hay una reivindicación

de la Historia General o de la Historia entendida según el viejo código disciplinar, frente al peligro que representa el contemporaneísmo o la sociologización del currículum de Historia. Esta tendencia –por lo demás mayoritaria en las respuestas al cuestionario- de muchos profesores y profesoras a subrayar y enfatizar los valores de la vieja disciplina, parece

conducirles a una cerrada defensa de un tipo de conocimiento escolar supuestamente amenazado.

La amenaza parece provenir de las Ciencias Sociales que, al fin y a la postre, terminan “*siendo nada*”, (cp. nº 45) y, seguramente, ningunea a quien sea transmisor de ese conocimiento. De manera que –según nos dice el profesor o profesora que respondió al cuestionario nº 30-, conviene trasladar este tipo de contenidos al primer ciclo de la ESO –impartido, como se sabe, por maestros- y reservar la Historia para el segundo ciclo de esta etapa - “*Reforzaría la Hª de una manera más sistemática en 3º y 4º de ESO*” (cp. nº 30)-, impartida por licenciados en Historia. Es razonable interpretar que tras estas palabras se halla implícita la creencia (no sin fundamento) de que a la hora de establecer una cierta jerarquía entre los docentes (aunque no sólo entre ellos), el conocimiento que se imparte es una referencia fundamental.

En fin, respecto a los cambios que los profesores y profesoras encuestados manifiestan que introducirían, no debe pasarnos desapercibido el dato del 19% de las respuestas que se inclinan por una propuesta que –de ser llevada a la práctica- desbordaría el marco de la vieja disciplina; concretamente el hecho de trabajar en la clase de Historia en torno a los problemas de nuestro tiempo, bien desde una perspectiva genealógica, comparativa o cualquier otra –según dan a entender las respuestas de este grupo de profesores- violentaría el estatus de la disciplina en el currículum, así como el de los especialistas en la materia. Es probable que esta sea una de las dificultades con las que se encontraría –se encuentra, de hecho- la citada propuesta, por lo demás fácilmente compartible desde los presupuestos fedecarianos.

4.2.5. Síntesis de las ideas y actitudes declaradas por los profesores sobre la Historia

Llegados a este punto es momento de hacer balance de las ideas y de la actitud que sobre la Historia escolar manifiestan los profesores través de sus respuestas a nuestro cuestionario. En ellas hemos podido observar algunos

cambios y algunas permanencias del discurso que forma parte del código disciplinar de la Historia. Efectivamente, frente al memorismo, el enciclopedismo, el culturalismo y el nacionalismo como elementos constitutivos de la prosa decimonónica, hoy toman el relevo nuevos ingredientes.

Así, en lo que respecta a los valores que trasmite el conocimiento histórico, vemos que permanece vigente la idea de su función educadora -diríamos el carácter cívico de la asignatura. De esta forma, la Historia escolar parece, en las declaraciones de los profesores, capaz de inculcar en los alumnos un estilo de vida, un "*savoir faire*" (cp. nº 63) que se concreta en la adquisición de una serie de valores, actitudes y pautas de comportamiento. Al margen de la perspectiva de la "educación humanística" -escasamente representada, como se dijo, en las repuestas de los profesores-, en el análisis de los valores que trasmite la Historia se nos muestran dos sesgos muchas veces mezclados de manera contradictoria en las mismas respuestas: uno más crítico con la realidad social y otro, mayoritario, más bien complaciente. El conformismo atestiguaría la función legitimadora de la Historia escolar; se nutre, por tanto, de una cerrada defensa del orden capitalista vigente, una defensa que se basa en resaltar las excelencias de *esta democracia* sin cuestionarla y en ignorar otros aspectos, no tan presentables pero sustanciales, de las sociedades occidentales; defensa, en fin, del orden establecido que sustituye en el discurso a la posición preeminente que ocupaban las loas al estado-nación.

Por otra parte, frente al culturalismo y al saber por el saber, la Historia escolar es, según las declaraciones recogidas, un "saber práctico" pues tiene como finalidad principal la comprensión de la realidad social. De esta forma el discurso se adapta a la nueva situación que los tiempos han propiciado, situación en la que, por una parte, el saber abstracto tiene escaso

predicamento y, por otra, en la que se refleja el predominio de una cierta generación en el profesorado caracterizada por el compromiso político y social, todo lo cual deja su huella en las palabras y en los deseos sobre la asignatura. La comprensión del presente se ha convertido en la piedra angular de la arquitectura del discurso; en las declaraciones de los profesores sobre la asignatura todo se orienta a la consecución de esta finalidad y, salvo

excepciones, es ésta la verdadera función de la Historia escolar: comprender el mundo en el que vivimos (pero sin analizar el mundo en el que vivimos). La clave de este artificio, que no es un juego de palabras, reside en que "*e/ presente es la consecuencia del pasado*" y, por lo tanto, al estudiar el pasado -que es en la práctica el verdadero objeto de la Historia escolar- estamos estudiando las causas del presente, accediendo de esta forma, a su comprensión.

En fin, la Historia curtida en el saber memorístico es sustituida por una Historia "científica", capaz de desarrollar en el pensamiento de los alumnos destrezas y competencias intelectuales de un calado y rigor que nada tienen que envidiar a las que proporcionan otras disciplinas de reconocido prestigio en el campo de la ciencia. La Historia escolar procura -o puede procurar-, en las mentes de nuestros alumnos, un método de análisis de las sociedades, "*incluso las actuales*", una forma de afrontar el conocimiento social y una serie de técnicas y recursos que no le son dadas a otras disciplinas, pues éstas no serían más que subconjuntos de un saber, el histórico, que parece abarcar la totalidad de lo social. Todo este bagaje se adquiere en el estudio del pasado pues el pasado es como un laboratorio en el que pueden analizarse los comportamientos humanos; pero en las opiniones de los profesores se desliza frecuentemente la idea de que, en definitiva, disponer de este utillaje intelectual tiene el sentido de su aplicación a la comprensión del presente. Nuevamente la comprensión del presente toma posición en el centro del discurso.

Cuando examinamos este conjunto de ideas sobre la asignatura que los profesores nos proyectan y contrastamos con la práctica del aula, que más adelante analizaremos, me inclino a pensar que en el discurso profesional se mezclan realidades, ilusiones, deseos y justificaciones en proporciones ligeramente distintas según tipos de profesores. De esta forma el discurso se

renueva, a mi entender, con el propósito implícito de hacer creíble la disciplina y de defender su posición en el currículum contribuyendo, así, a la continua adaptación del código disciplinar tal y como afirma Cuesta (1998). Y, en cierta medida, como ya he dicho, la suerte de los profesores y profesoras de Historia está ligada a la de la disciplina, no sólo en el plano social (en sentido amplio), sino en el de las relaciones con los alumnos en el interior de las clases. Si el

profesor es competente en un tipo de conocimiento cuya solvencia es reconocida socialmente, es probable que su autoridad sea mayor que si no lo es. De aquí que sea prudente alimentar y adaptar el discurso para hacerlo socialmente sólido, puesto que las crisis de la Historia, más tarde o más temprano, cuestionan el papel del profesor en la clase, cuando no menoscaban su autoridad.

Pero también se aprecia en el discurso cierta ilusión por ocupar un espacio vacío en el currículum y, en definitiva, en la formación de los adolescentes, como es el que debería abordar el análisis de los problemas y realidades sociales de nuestro tiempo. Ese deseo, germinado quizás en el contexto sociopolítico en que se desarrolló la formación universitaria de la generación a la que pertenece la mayoría del profesorado encuestado, se ve sometido, sin embargo, a la lógica que gobierna el mundo real y termina transmutado en contradicción y conflicto pues en ese mundo, que es en nuestro caso el del interior de las clases, los hechos y las decisiones se escapan de las manos y ya no responden a los proyectos. Las palabras de Escudero, nos pueden servir para expresar este fenómeno: *“Existe una contradicción entre lo que el profesor hace en clase y lo que desearía hacer, lo cual hace pensar que, o bien en el sistema educativo hay algo que le impide llevar a cabo sus deseos...”* (citado en Cuesta, 1998, pág. 185); una idea que también nos transmiten Porlán y Rivero (1998). Guiados por esta duda, nos aproximaremos poco a poco en la exposición de mi investigación a eso que los profesores hacen en clase.

En el pensamiento del profesor de Historia se mezclan las tradiciones y las ilusiones. La ilusión de que la asignatura puede o viene a proporcionar un conocimiento útil para la intervención social es una aspiración generada en otra época en la que, efectivamente, la participación social era signo de distinción en el campo de la producción simbólica; en realidad muchos de los profesores y profesoras de Historia encuestados cursaron sus estudios en un contexto sociopolítico propicio para el compromiso, situación que potenció los estudios sociales y especialmente los estudios históricos. Seguramente esta circunstancia puede hacer pensar que es el conocimiento histórico el que promueve la intervención social y no la coyuntura sociopolítica la que promueve el conocimiento histórico, de manera que, desde esta perspectiva

quizás se entienda mejor la ilusión y el deseo de que la Historia escolar sirva para la comprensión del presente, objetivo, como hemos visto, al que, en última instancia, se remite prácticamente toda reflexión sobre la asignatura.

Por los demás, el avance de este nuevo discurso se correspondía en España con cierta rotación en el poder del campo simbólico, donde las élites vinculadas al franquismo iban siendo sustituidas por otras más proclives al discurso "progresista", de forma que el memorismo, el enciclopedismo y el culturalismo tan característico de aquéllas, iban siendo sustituidos por el racionalismo, la flexibilidad y la vinculación con la vida social, rasgos, entre otros, propios del discurso de las nuevas élites. Así que la reconfiguración del discurso sobre la Historia escolar se produce como parte de un proceso de mayor amplitud desarrollado en la época del tardo franquismo y primeros años del régimen de la transición.

Pero, mientras que la ilusión y el deseo acompañan al renovado discurso que hemos visto a través de las respuestas de los profesores, parece que la práctica escolar no se somete fácilmente a esos o similares criterios, sino que en ella reina el peso de la tradición como veremos al examinar las actividades que se realizan en la clase de Historia

4.3. Entre el discurso y la práctica: los alumnos y la Historia según los profesores

En el anterior apartado se ha ido exponiendo y analizando el resultado de la investigación realizada para conocer las ideas que los profesores manifiestan sobre la Historia y sobre la Historia escolar. Mi interés va más allá de averiguar la renovada estructura del discurso profesional acerca de la asignatura, y por eso se han ido interpretando las declaraciones de los profesores como pistas de las actitudes con las que abordan la relación con los contenidos de la asignatura a la hora de afrontar su enseñanza en el interior de las aulas. Con este mismo sentido, y para complementar esta perspectiva del análisis de la disposición de los profesores y profesoras, me pareció interesante conocer algunos otros rasgos de la opinión que manifiestan tener los docentes sobre la Historia escolar, concretamente algunos aspectos sobre la relación que, según su punto de vista, se da entre el conocimiento histórico escolar, los alumnos y la práctica docente. De esta forma completaré mi estudio en el campo de las ideas de los profesores sobre la asignatura, enriqueciendo así las consideraciones que puedan hacerse sobre las actitudes con las que se disponen los profesores para la enseñanza.

4.3.1. Las ideas sobre el contenido de la enseñanza: lo que los profesores consideran importante que aprendan los alumnos

En páginas anteriores se ha tratado extensamente de las opiniones de los profesores y profesoras sobre el valor formativo de la Historia y sobre los objetivos de su enseñanza, sin que de manera directa se haya abordado la cuestión de los contenidos que, según sus puntos de vista, deberían adquirir los estudiantes. En este sentido planteé en el cuestionario una **pregunta -la nº 3: "Respecto a lo que entiendes que los alumnos deben aprender de la asignatura, ¿qué aspectos consideras más importantes y cuáles secundarios?"⁹**- con la que pretendía conocer algo más sobre los elementos que en su opinión constituyen lo fundamental de la Historia escolar. Pero, a diferencia de las preguntas analizadas anteriormente, la interrogación se plantea en un plano que nos permite adquirir información, no ya de las reflexiones de los profesores acerca de la disciplina, sino sobre aspectos de

⁹

No se ha trabajado con las respuestas sobre los aspectos secundarios, ya que, una vez examinado su contenido, se han considerado irrelevantes para la investigación.

orden práctico referidos en este caso a lo que los alumnos deberían aprender de la asignatura. De esta manera nos aproximamos al tipo de conocimiento que realmente se imparte en la clase de Historia y con el que se relacionan los alumnos, puesto que las respuestas nos remiten al contenido que legitima el profesor con su autoridad. En todo caso, conviene recordar que nuestra fuente de información es el profesor mismo, lo cual, lógicamente, impone ciertas reservas sobre las respuestas.

Teniendo en cuenta la clasificación que se utilizó para analizar las respuestas a las preguntas sobre el valor formativo de la Historia y los objetivos de su enseñanza, las respuestas a la pregunta sobre lo que consideran importante y secundario que aprendan los alumnos, las he clasificado en cinco grupos o valores: 1) Relacionado con la comprensión del presente; 2) relacionado con la adquisición de actitudes y valores; 3) relacionado con el conocimiento de los hechos y períodos históricos; 4) relacionado con la adquisición de competencias intelectuales generales y específicas de la materia (dominio de la cronología, el vocabulario...); y 5) otros.

Del examen del contenido de las respuestas se obtienen los datos que se recogen en el cuadro 4.18. Comparando estos datos con los de las respuesta de los profesores acerca del valor formativo de la Historia y de los objetivos de su enseñanza -que ya vimos en el cuadro 4.12., tendríamos los datos que se exponen en el cuadro 4.19.

Aspectos que los profesores consideran importante que aprendan los alumnos	% De profesores cuyas respuestas hacen referencia a estas ideas
Comprender el presente	28%
Educarse en valores	25%
Conocer y explicar los hechos	70%

y períodos históricos.	
Desarrollar competencias, cronología, vocabulario.. .	56%
Otros	2%
No contesta	2%

Cuadro 4.18: Aspectos que los profesores consideran importante que aprendan los alumnos

Valor formativo, objetivos de la enseñanza de la Historia e importancia para el aprendizaje	Valor formativo	Objetivos	Lo que consideran importante que aprendan los alumnos
Comprender el presente	56%	52%	28%
Educarse en valores	50%	50%	25%
Conocer y explicar los hechos y períodos históricos.	9%	33%	70%
Desarrollar competencias, cronología, vocabulario.. .	27%	19%	56%
Otros			2%
No contesta	2%	3%	2%

Cuadro 4.19: Valor formativo, objetivos de la enseñanza de la Historia e importancia para el aprendizaje

Obsérvese que la tendencia que nos apuntan las respuestas obtenidas difiere de la que vimos anteriormente al examinar las respuestas a las preguntas sobre el valor formativo y objetivos de la enseñanza de la asignatura. Ahora, en la consideración de lo que entienden importante en el aprendizaje de la Historia escolar, destaca el número de los que se inclinan por resaltar la importancia del conocimiento de los hechos y períodos históricos, de la construcción histórica del pasado (hasta un 70%), mientras que tal asunto veíamos más arriba que apenas era mencionado por un 9% o por un 33% al hablar del valor formativo de la Historia y de los objetivos de su enseñanza respectivamente. Es decir, que el discurso se va modificando a medida que se

pasa de hablar de “finalidades” a hablar de “objetivos” y, por fin, de “contenidos”; en este sentido diríamos que, a juzgar por sus declaraciones, las concepciones de los profesores tienden a “escolarizarse”, a adaptarse a la lógica del contexto escolar¹⁰

La lectura de las respuestas nos informa claramente de que para la gran mayoría de los profesores y profesoras uno de los elementos fundamentales del contenido de la asignatura -y de lo que, por tanto, deben aprender los alumnos y alumnas-, es el conocimiento y explicación de los hechos históricos. Veamos algunas frases que sirvan para ilustrarnos acerca de lo que se quiere decir con esta ideas:

-“Los aspectos que considero más importantes son: comprender las causas, desarrollo y consecuencias de los principales hechos históricos” (cp. nº 2).

-“Los aspectos de carácter socio-económicos, los políticos y culturales derivados de los primeros” (cp. nº8).

-“Una visión general de los períodos históricos” (cp. nº 10).

-“Que comprendan las causas y consecuencias del hecho histórico” (cp. nº 14).

-“Las grandes etapas de la Historia” (cp. nº 21).

-“Conocer la dinámica que origina y mueve los procesos históricos [...] e insistiendo en los procesos de cambio y continuidad en la Historia, las causas, las consecuencias...” (cp. nº24).

-“Comprender un esquema básico sobre la Historia, de manera que luego pueda ir rellenándolo a lo largo de su vida” (cp. nº43).

-“Una visión general de la evolución histórica. Que distinga entre los distintos fenómenos históricos: económicos, sociales, políticos,

¹⁰

En este sentido decía Lerena (1983) que no es el maestro el que hace a la escuela, sino la escuela la que hace al maestro.

culturales, acontecimientos, cambios, permanencias, así como ver las relaciones que existen entre ello” (cp. nº 44).

–“Unos conocimientos mínimos de los hechos, análisis de las causas y consecuencias” (cp. nº58).

–“Entender globalmente cada período o civilización” (cp. nº62).

–“Clasificación de los períodos significativos de la Historia de la humanidad” (cp. nº64).

Las frases seleccionadas son representativas de lo que los profesores y profesoras dicen en sus respuestas sobre lo que realmente deben aprender los alumnos, es decir, sobre el contenido de la asignatura. Destaquemos, en primer lugar, que el punto de partida sería *“unos conocimiento mínimos de los hechos”* (cp. nº58), así como dar cuenta de su sucesión a lo largo del tiempo y de la clasificación en períodos, etapas y edades que de ellos se hace. Esto sería, *“una visión general de la evolución histórica”* (cp. nº 44), conocer *“las grandes etapas de la Historia”* (cp. nº 21). Pero el conocimiento de los hechos históricos –situados correctamente en el tiempo- no se limitaría a disponer de la descripción de los acontecimientos, sino que requiere también comprender su sucesión o la relación entre ellos, es decir, conocer la explicación de los hechos históricos. O, lo que es lo mismo, *“que comprendan las causas y consecuencias del hecho histórico”* (cp. nº 14), completándose, de esta forma lo que en definitiva parece importante para muchos profesores de Historia:

“Comprender un esquema básico sobre la Historia, de manera que luego pueda ir rellenándolo a lo largo de su vida” (cp. nº43).

Se trata, pues, de conocer la sucesión de hechos históricos -que se repiten un curso tras otro a lo largo de la vida académica-, ya definidos y perfectamente identificados para el profesor y para los alumnos y generalmente incuestionables; se trata también disponer de la "explicación" de esta sucesión, es decir, retener las causas y consecuencias que vienen igualmente determinadas e incluso cuantificadas, causas y consecuencias también repetidas hasta la saciedad a lo largo de varios años de estudio; así mismo, conocer los rasgos que caracterizan las épocas, etapas y civilizaciones

que se suceden unas detrás de otras, rasgos que también están dados desde el conocimiento "verdadero" que se contiene en la explicación del profesor o el libro de texto, proveniente a su vez de alguna fuente con solvencia "científica". Si miramos con detenimiento las afirmaciones de la mayoría de los profesores, encontraremos que lo importante parece ser la retención de un cuerpo cerrado de conocimientos sobre un número y un tipo dado de hechos en el que de manera rutinaria se inscriben la sucesión, la ubicación cronológica, las causas, las consecuencias... Generalmente las respuestas utilizan los términos "comprender", "entender"; las siguientes palabras expresan de manera clara el mensaje que nos transmiten los profesores a través de sus respuestas :

"lo más importante es que los alumnos asimilen las grandes líneas y conceptos de la Historia, de la manera más reflexiva que les sea posible dentro de su edad. Yo les digo siempre que ellos no son cassettes ni loros de repetición para repetir maquinalmente lo que leen y oyen" (cp. nº1).

Pero, mucho me temo que sobre este tipo de conocimiento, al que los profesores conceden la máxima importancia, no cabe la reflexión sino la memorización; *"Historia -dice un alumno, como veremos más adelante- no es comprender sino empollar" (sd1).* Y es probable que la tarea no sea plato de gusto para muchos alumnos, al menos esa impresión parece querer transmitirnos el profesor o profesora que escribió en su respuesta lo que sigue:

-"Muchas veces, sobre todo en niveles inferiores de la ESO, para evitar el <<hastío>> de los alumnos, es necesario utilizar asuntos actuales que posibiliten acercar los temas históricos a los mismos" (cp. nº 53).

Respecto a la adquisición de competencias intelectuales, vemos que la importancia que le conceden los profesores en la determinación de lo que deben aprender los alumnos –un 56% de los profesores y profesoras menciona este aspecto en sus respuestas- es superior a la que se daba en sus declaraciones sobre el valor formativo de la Historia y los objetivos de su enseñanza (27% y 19% respectivamente). Las frases que siguen me han parecido representativas de las respuestas formuladas con este sentido:

–“Deben saber utilizar los procedimientos básicos de esta materia: capacidad de síntesis, expresión correcta de ideas y conceptos, relación causa-efecto de acontecimientos” (cp. nº3).

–“Razonamiento lógico, manejo de recursos (atlas, diccionarios...), interpretación de fuentes icónicas, capacidad de establecer conclusiones propias” (cp. nº 27).

–“Aprender una metodología de trabajo que les permita ser progresivamente más autónomos en el desarrollo de sus capacidades de analizar, enjuiciar, sintetizar y formular propuestas” (cp. nº 30).

–“Saber usar instrumentos de análisis. Maduración intelectual. Desarrollo del hábito de la lectura y la escritura” (cp. nº 35).

–“Dar ciertos instrumentos para analizar lo que ocurre” (cp. nº 60).

Las ideas que se expresan en este tipo de respuestas son muy parecidas a las que ya vimos al analizar las preguntas 10 y 11 del cuestionario, de manera que no es necesario extenderse en más comentarios. Señalar, si acaso, que en este punto los profesores encuestados conceden más importancia al uso por parte de los alumnos de recursos y estilos cognitivos específicos de la asignatura, como es el vocabulario, la cronología, la interpretación de textos históricos, la idea de cambio, causalidad, etc.

Las afirmaciones que tienen que ver con la comprensión del presente no han desaparecido, por supuesto, en las respuestas de los profesores sobre lo que consideran importante que aprendan los alumnos, pero el porcentaje de los que hacen alguna afirmación en este sentido se reduce al 28% (frente al 56% o al 52% que veíamos al tratar del valor formativo de la Historia y de los objetivos de su enseñanza); tal parece que la comprensión del presente va pasando a un segundo plano a medida que nos movemos desde el ámbito de las declaraciones hacia el de la práctica. Quizás sea en este punto y en el siguiente en los que resulta más evidente el comentario anterior de que las ideas de los profesores se “escolarizan” a medida que se van acercando al campo de la práctica escolar. Si la comprensión del presente constituía un objetivo fundamental de la Historia, no parece que ahora el asunto tenga

importancia suficiente como para que mayoritariamente sea considerado un contenido relevante.

Y algo parecido ocurre respecto a los valores, pues es un asunto que ahora preocupa al 25% de los profesores -me refiero a los que hacen alguna afirmación en este sentido- mientras que al tratar del valor formativo de la Historia o de los objetivos de su enseñanza, los porcentajes alcanzaban entonces el 50% tanto en las respuestas sobre el valor formativo como en las relativas a los objetivos. Hay que pensar que en el proceso de escolarización del discurso -reflejo, quizás, del proceso que sigue a su vez el conocimiento¹¹- los contenidos relativos a actitudes y valores quedan relegados -junto con los que se refieren a la comprensión del presente- a un plano muy secundario en beneficio del conocimiento de los hechos y períodos históricos.

Es posible interpretar estos datos advirtiendo que nos encontramos ante dos planos en las declaraciones de los profesores, uno el de los deseos, objetivos y finalidades -plano distante de la realidad- y otro -más próximo a la realidad- el de los hechos o al menos el de los hechos expresados (cuando se piensa en términos de "contenidos"); y lo que a nosotros nos parece contradicción puede que no sea más que reflejo de algo ya anunciado por

Raimundo Cuesta y Mainer (2000): que la renovación del discurso apenas afecta al conocimiento escolar que los profesores consideran relevante y, sobre todo, al que realmente adquieren los alumnos en la clase de Historia. O lo que es lo mismo, la clásica distribución de la asignatura en etapas y hechos, reinados, sociedades y revoluciones, apenas modificada con el paso del tiempo, convive con discursos y pronunciamientos distintos. De donde puede inferirse que no es, desde luego, el pensamiento declarativo del profesor el que gobierna al conocimiento escolar.

Si, como nos dicen los datos, los profesores consideran en sus declaraciones que uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la Historia es la comprensión del presente, ¿por qué apenas se refieren a asuntos relacionados con la comprensión del presente cuando le preguntamos

11

Y que nos recuerda la idea de "pedagogización del conocimiento" manejada por diversos autores y a la que me he referido el capítulo I (Ver, por ejemplo, Bernstein, 1998; Cuesta, 2000; Popkewitz, 1998; Goodson, 2000; Bourdieu, 2000).

por lo que consideran importante que aprendan sus alumnos?, ¿por qué mayoritariamente consideran lo más importante el contenido clásico de la disciplina, que nada o muy poco tiene que ver con el valor formativo que los profesores señalan en la Historia? Si recordáramos ahora aquellas finalidades que proponían en sus respuestas a mi pregunta sobre el valor de la Historia en la formación de los jóvenes, observaríamos la enorme distancia que separa el deseo de la realidad.

Parece que, en definitiva, la tradición se impone no sólo en la práctica sino en el criterio profesional, incluso a riesgo de la contradicción. Naturalmente siempre puede argumentarse que estos profesores piensan que es tratando de los hechos históricos, de la construcción histórica convencional del pasado como se facilita la comprensión del presente, y, de hecho, en las manifestaciones del profesorado he encontrado afirmaciones en este sentido, pero pensar de esta forma supondría admitir que son los profesores los que, guiados por su pensamiento, deciden sobre el conocimiento escolar.

Por el contrario, según mi parecer, ocurre más bien que la sucesión de hechos ordenados cronológicamente, a la que se le añade más recientemente el estudio de las causas y las consecuencias, juega con ventaja sobre otro tipo de conocimiento social con dimensión histórica y, consecuentemente, acaba por dificultar el cambio cuando éste se plantea, y, en no pocos casos, termina

desplazándolo cuando logra alojarse en el interior de las clases. Lo que hacen los profesores es adaptar igualmente su criterio a las circunstancias del contexto escolar, procurando, en la medida de lo posible, que su pensamiento práctico guarde cierta coherencia con el discursivo; de aquí, seguramente, que se intente hacer compatible en las declaraciones sobre la disciplina el cumplimiento del principal objetivo, la comprensión del presente, con el hecho de que en las clases se trate de una construcción arbitraria que poco o nada tiene que ver con aquello.

Pero, ¿por qué se adapta mejor este tipo de conocimiento al contexto escolar? En primer lugar, es el que responde a los requerimientos de quienes tienen capacidad socialmente reconocida para dictaminar sobre la Historia legítima: los historiadores profesionales y los profesores universitarios. Como

señala Chesnaux (1984), la Historia dividida en edades, etapas, etc., sólo se justifica con la estructura de los Departamentos universitarios de Historia; así que es probable que, inspirados en la distribución del saber histórico que de ello se desprende, se hayan ido formulando propuestas de conocimiento histórico escolar coherentes con esa distribución. Generalmente, estas opiniones tienen sobre todo el valor de servir de referencia para que se determine qué tipo de conocimiento -y en qué medida- confiere capital simbólico a sus poseedores, de manera que, al considerar los profesores importante que los alumnos dispongan de él, están, también, apuntalando su propio estatus, pues a los profesores de Historia se les reconoce una cierta posición social precisamente en cuanto entienden de "ese" conocimiento, o, más exactamente, del conocimiento sobre "esos hechos"; es decir, que el conocimiento histórico escolar, en el sentido que hemos visto que los profesores lo consideran importante, goza, a pesar de otras declaraciones, de su favor, y procurarán defenderlo, a pesar de las contradicciones que tal cosa genera.

También cabe en este punto recordar las tesis de McNeil (1986, 1988a, 1988b, 1988c; citada por Blanco, 1992) que ya se expusieron en el capítulo I. Vimos entonces que los profesores, al practicar estrategias de enseñanza que la autora norteamericana denomina "defensivas" en virtud del conflicto planteado al profesorado por el contexto organizativo y las demandas que les requieren, utilizan la "fragmentación" que *"consiste en la reducción de la*

información sobre las temáticas tratadas a fragmentos o piezas informativas que con frecuencia adoptan la forma de enumeración de hechos, nombres, fechas, leyes, causas...La fragmentación tiene la ventaja de reducir y simplificar la información, traduciéndola en hechos" (Blanco, 1992, pág. 430). Lo cual, efectivamente, facilita la tarea de los alumnos, puesto que *"saben que aprendiendo la información -más o menos de memoria- pueden satisfacer las exigencias académicas y conseguir el aprobado"* (Blanco, ob. cit., pág. 431) y facilita también la de los profesores, que simplifican, homogeneizan y pueden así mismo reproducir fácilmente la transmisión del conocimiento.

Es probable que en el desarrollo de esta estrategia haya que ver, en definitiva, una de las fuerzas que, a mi entender, gobierna la determinación del

conocimiento escolar, como es la que podríamos denominar “lógica examinadora”, pues, si se trata de un conocimiento fuertemente estructurado y delimitado, será más asequible comprobar su posesión mediante la fórmula habitual en el sistema escolar, que es el examen, aspecto éste al que me referiré más adelante, en el capítulo VI. Junto a esto, conviene tener en cuenta, así mismo, que las coordenadas temporales en las que se imparte la enseñanza requieren igualmente un conocimiento en el que el principio y el final estén claramente definidos, a fin de adaptarse al ritmo y la secuencia de los actos escolares.

Así pues, según las declaraciones de los profesores apuntadas y según mi propio punto de vista, el criterio de los profesores sobre el conocimiento que consideran relevante se perfilaría a partir de lo que la tradición social -renovada por algunos historiadores próximos al mundo universitario a los que se les reconoce como depositarios del saber histórico- considera como hechos históricos, pero se ajustaría y tomaría forma en virtud de la lógica examinadora del sistema escolar que impele a los alumnos a demandar un formato fácilmente memorizable y a los profesores a responder a esa demanda y a abordar la reproducción del conocimiento de la forma más económica posible. Como acertadamente señala Nieves Blanco (1992), todo esto *"es posible merced a la idea de que existe un consenso entre los historiadores. Se obvian igualmente las interpretaciones, reduciéndolas, en todo caso, a una sola explicación en la que no caben posiciones contradictorias sino de consenso. De*

este modo se cuenta a los estudiantes la <<verdadera Historia>>" (Blanco, ob.cit., pág. 431).

Antes de concluir con el análisis del contenido de las respuestas de los profesores y profesoras, echemos nuevamente una mirada a los datos obtenidos según el agrupamiento en valores que se ha utilizado para analizar los resultados y que se ha expuesto al principio de este punto. Si aplicamos la variable relativa a la condición social del alumnado al que los profesores y profesoras imparten sus clases¹², los resultados –es decir, la presencia en el

¹² Recordemos que –como se expuso en el capítulo 3- se estableció que me refería a alumnos de clase baja y media-baja (MB) y alumnos de clase media y media-alta (MA), siempre según la clasificación realizada por los propios profesores en el cuestionario.

texto de las respuestas de cada uno de los profesores y profesoras de las ideas que hemos considerado significativas- son los que se exponen en el siguiente cuadro:

Lo que consideran importante	MB	MA	Total
Comprender el presente	32%	22%	28%
Educarse en valores	24%	26%	25%
Conocer y explicar los hechos y períodos históricos.	68%	74%	70%
Desarrollar competencias, cronología, vocabulario.. .	41%	83%	56%
Otros	0%	4%	2%
No contesta	2%	0%	2%

Cuadro 4.20: Lo que los profesores consideran importante que aprendan los alumnos, según el nivel social de los alumnos a los que les imparten clases

La información que nos proporcionan las respuesta de los profesores a esta tercera pregunta del cuestionario nos revela que existen algunas diferencias significativas entre ellos, diferencias que son especialmente ostensibles cuando atendemos a la condición social de los alumnos a los que les imparten clases según se recoge en los datos del cuadro 4.20.

Efectivamente, como se observa, puede decirse que para los profesores y profesoras que imparten sus clases a alumnos de clase media y media-alta (MA), parece tener mucha mayor importancia la adquisición de competencias y recursos intelectuales que para los que las imparten a los de clase baja y media-baja (MB) (el 83% de los primeros hace referencia a esa idea en sus respuestas frente a 41% de los segundos). Igualmente merece la pena constatar las diferencias –no tan significativas como en el caso anterior- que se dan en los demás grupos de respuestas; así, los aspectos del contenido de la asignatura relacionados con el conocimiento de los hechos históricos parecen tener más importancia para los profesores que imparten sus clases a alumnos de un nivel social medio-alto que para los que lo hacen a los de nivel medio-bajo y bajo; los datos se producen en sentido similar en lo que respecta a la educación en valores, pero en sentido distinto cuando se trata de aspectos del

contenido que tienen que ver con la comprensión del presente: en este caso parece que son los profesores que imparten sus clases en niveles sociales más bajos los que le dan más importancia.

Siendo rigurosos, tendríamos que recordar que las declaraciones de los profesores son una fuente incompleta para determinar lo que ocurre en las clases, pero esta observación no evita que consideremos sus respuestas como un indicador de la tendencia en la que las cosas ocurren. Hecha esta puntualización, habría que decir que los datos expuestos más arriba son susceptibles de varias interpretaciones. Cabe pensar que los profesores que imparten sus clases a alumnos del grupo MA conceden mayor importancia al aprendizaje de los contenidos que son susceptibles de examen, y, por tanto, al conocimiento oficial –el conocimiento de los hechos y el dominio de competencias generales y específicas de la asignatura-, excepto los relativos a la adquisición de valores, mientras que los demás, los que imparten sus clases a alumnos del grupo MB, dan más importancia al de otros contenidos, por ejemplo, a los relacionados con la comprensión del presente¹³.

Estos datos nos ofrecen una pista que convendría seguir y nos recuerda, en todo caso, la investigación ya citada de Anyon (1999) acerca de las diferencias que adquiere el conocimiento escolar en virtud de “la condición social” del alumnado. Podríamos interpretar que hay un tipo de conocimiento que es más fácilmente asimilable por un tipo de alumnos que por otros -debido a que se socializan con él e incluso se le da mayor importancia en el ámbito familiar-; de aquí que los profesores adopten criterios de importancia ligeramente distintos, con el fin de recontextualizar y adecuar el conocimiento histórico que trasmite la tradición a las circunstancias -en este caso a la condición social de los alumnos- en que produce su impartición.

En síntesis, analizando el contenido de las respuestas de los profesores sobre lo que consideran importante que aprendan sus alumnos, hemos visto que la mayoría considera que lo más importante es el conocimiento y explicación de los hechos históricos organizados en etapas y períodos, lo que algunos llaman “las líneas generales de la evolución de la Historia de la

¹³ En este punto no me resisto a traer a colación nuevamente las reveladoras palabras –ya citadas- de un profesor: “*Muchas veces, sobre todo en niveles inferiores de la ESO, para evitar el <<hastío>> de los alumnos, es necesario utilizar asuntos actuales que permitan acercar los temas históricos a los mismos*” (cp. nº 53).

humanidad"; junto a esto le sigue en la importancia que le conceden los profesores y profesoras la adquisición de destrezas y competencias intelectuales, particularmente de los elementos que son específicos de la Historia escolar como el vocabulario y la cronología. He observado – guiándome por las expresiones más frecuentes en las respuestas- que, en definitiva los profesores, cuando piensan en términos de contenido, se remiten a un conocimiento acabado, cerrado, y fuertemente estructurado. Todo ello contrasta con sus declaraciones sobre las finalidades y objetivos de la Historia anteriormente analizadas; entonces -recordemos- el protagonismo correspondía a la idea de la comprensión del presente, así como a la de la educación en valores, asuntos éstos que pasan a un segundo plano a la hora de pronunciarse por lo que deberían aprender los alumnos.

Finalmente, ha llamado mi atención el dato de que las declaraciones de los profesores y profesoras varían en función de la condición social de los alumnos a los que les imparten sus clases, observando que –aunque con matices- conceden mayor importancia a un tipo de conocimientos que a otros, según esa variable. Según la interpretación de estos datos que me parece más plausible, cabe pensar que el conocimiento que tenderían a transmitir los profesores adquiere matices distintos en función de la condición social del alumnado, seguramente en virtud de la recontextualización que hacen para adaptar los contenidos a las circunstancias concretas en las que se desarrollan las clases.

4.3.2. Problemas y dificultades de los alumnos según los profesores

Las respuestas al cuestionario ofrecen todavía algunas posibilidades más para ir dibujando la Historia escolar según las declaraciones de los profesores, expresivas, a mi entender, del discurso profesional sobre la asignatura. Así, **la pregunta 19 -¿Qué problemas crees que tienen los alumnos en relación con los contenidos de la materia?-** se interesaba no por las dificultades que tienen los profesores sino por las que estos aprecian en el alumnado. A partir de la lectura de las respuestas he establecido, para su clasificación y análisis, tres grupos de ideas representativas de las afirmaciones de los profesores y profesoras; son los siguientes:

- 1.- Dificultades relacionadas con la formación previa.
- 2.- Dificultades relacionadas con la falta de interés de los alumnos por la asignatura.
- 3.- Dificultades de comprensión, especialmente de orden psicológico.

Contabilizando el porcentaje de profesores y profesoras que en sus respuestas hacen referencia explícita a algunas de estas ideas, obtenemos los datos que se exponen en el siguiente cuadro:

Dificultades del alumnado	Total	MB	MA
Deficiente formación previa	56%	54%	67%
Dificultades de comprensión	50%	49%	52%
Falta de interés	36%	39%	33%
No contesta	6%	9%	5%

Cuadro 4.21: Dificultades de los alumnos según los profesores

Al comentar estos datos, lo primero que llama la atención es que para una parte importante de estos profesores una de las principales dificultades de los alumnos sea su formación previa o la falta de conocimientos suficientes como para afrontar el contenido de la asignatura, deficiencia que parece más sentida entre los profesores y profesoras que imparten sus clases a alumnos de un nivel social medio-alto (quizás porque en este medio las expectativas respecto al nivel de exigencia sean mayores). Sabemos que esta afirmación forma parte habitual del discurso profesional y puede ser reveladora de la estima social que los profesores tienen de su propio oficio, pues, cuando se ven obligados a transmitir conocimientos que consideran de niveles académicos inferiores -es decir, cuando los alumnos están "peor preparados"-, en cierto modo se resiente su estatus que, como ya se ha dicho, está relacionado con a la mayor o menor complejidad del conocimiento que transmiten.

En algunos casos (el 17%) los profesores expresan la falta de formación previa de los alumnos en términos genéricos; así, por ejemplo:

-“El problema fundamental es la falta de interés, unido a la escasa base de conocimientos en donde cimentar los nuevos contenidos” (cp. nº 4).

-“Los grupos de Ciencias [de 2º de bachillerato LOGSE] tienen un vacío casi total de Historia” (cp. nº 17).

-“No los entienden [los contenidos] por falta de conocimientos básicos.” (cp. nº 55).

En otras ocasiones –en pocas, desde luego- la queja sobre la deficiente formación previa se formula en tono inculpatario para la enseñanza que se imparte en niveles educativos inferiores al 2º ciclo de ESO:

-“A leer, escribir y pensar no se enseña en la escuela, ésta está para cosas más importantes como vender polvorones y colonias y, obviamente, los alumnos, salvo excepciones, no piensan ni históricamente ni de ninguna otra manera” (cp. nº 46).

-“...deficiente información en la E. Primaria y 1er ciclo de la ESO” (cp. nº 48).

En la mayoría (el 33%) de las respuestas que se refieren a esta falta de formación previa, se refieren concretamente al problema de la falta de comprensión lectora y capacidad de expresión:

-“Exponer de forma estructurada ciertos temas” (cp. nº 64).

-“El bajísimo nivel comprensivo de los alumnos” (cp. nº 36).

-“Suelen tener dificultades de comprensión en la lectura de textos” (cp. nº 30).

-“No entienden los conceptos, pues les falta base para comprender el idioma” (cp. nº 22).

-“Falta de vocabulario mínimo. Falta de comprensión general de textos” (cp. nº 12).

En fin, algunos profesores y profesoras (el 23%) concretan su respuesta sobre las deficiencias de la formación previa que tienen los alumnos, refiriéndose a la falta de hábitos para el estudio y el trabajo intelectual en términos como los siguientes:

-“[La principal dificultad es la] *Falta de formación general: hábitos de estudio, falta de hábitos de lectura, etc.*” (cp. nº 10).

-“*No están acostumbrados a reflexionar sobre asuntos no inmediatos*” (cp. nº 18).

-“*La malformación adquirida en la forma de estudiar en otros cursos...*” (cp. nº 12).

-“*No tienen hábito de trabajo y desprecian trabajar*” (cp. nº 29).

-“[Los contenidos] *Les resultan difíciles porque tienden a memorizar sin más. Pienso que es un hábito que en relación con las materias de letras traen desde pequeños. <<Matemáticas comprender, Sociales aprender>>*” (cp. nº 35).

Precisamente las dificultades derivadas de la complejidad de la materia -o, según se mire, de la escasa capacidad de comprensión de los estudiantes- es la que mayor número de profesores y profesoras citan en segundo lugar, advirtiéndose en las respuestas un porcentaje ligeramente inferior entre los que imparten sus clases a alumnos y alumnas de un nivel social medio-bajo. Generalmente las dificultades a las que se refieren los profesores y profesoras tratan de la complejidad de los razonamientos abstractos que requiere el aprendizaje de la Historia¹⁴ y de los problemas que esto ocasiona a los alumnos para la comprensión del contenido de la asignatura.

Por último, el problema de la falta de interés es citado por un 36% de los profesores como una dificultad para los alumnos a la hora de enfrentarse con la asignatura, problema que se cita con más frecuencia entre los que imparten clases en contextos sociales más bajos, como si –a juicio de los profesores- el interés de los alumnos por la asignatura variara en función del nivel social. No

¹⁴ Algo que, en mi opinión no resulta contradictoria, pues, realmente, lo que se suele exigir de los alumnos es la memorización, tarea intelectual importante pero que no requiere razonamientos complejos. Pero seguramente esta idea forma parte de la retórica profesional para prestigiar a la asignatura.

cabe duda de que la relación existe –y más adelante habrá ocasión de confirmarlo empíricamente-, pero lo que me interesa ahora es ir subrayando el hecho de que pueda existir una relación entre este dato y el tipo de conocimiento que, en consecuencia, se transmite en las clases. Veamos algunas frases que ilustren los datos sobre esta falta de interés de los alumnos a la que se refieren los profesores:

–“La Historia es difícil de comprender por los jóvenes y adolescentes, porque trata de problemas adultos, ajenos a su experiencia, a lo que más les interesa...” (cp. nº 1)

–“Muchos temas no tienen relevancia para ellos” (cp. nº 30).

–“El problema principal es la falta de interés por esta materia, tanto si son referidos al presente como al pasado” (cp. nº 32).

–“No le ven utilidad práctica” (cp. nº 42).

–“Para empezar, la consideran [la asignatura de Historia] de segunda categoría...” (cp. nº 52).

–“Falta de interés en general por todo lo escolar, y a veces por una materia” (cp. nº 60).

En definitiva, aunque en las respuestas a esta pregunta hay afirmaciones de otro tipo, la mayoría de los profesores se inclina por manifestar que las dificultades de aprendizaje de los alumnos se deben a su deficiente formación previa, a la complejidad de la materia y a la falta de interés por ella. En el hecho mismo de la enumeración de estos tres factores pueden apreciarse algunos de los rasgos que en el discurso profesional adornan la imagen que los profesores quieren proyectarnos de la asignatura que imparten y de su actividad docente. Primero, el tono exculpatorio de cualquier responsabilidad en las deficiencias de aprendizaje que puedan tener los alumnos, atribuyéndolas principalmente a la falta de preparación que ya tienen cuando ellos empiezan su tarea de enseñar. Después, la complejidad de la propia materia, lo cual hace que no sea fácilmente asequible a todos los estudiantes y esto –aunque resulte paradójico- más parece una virtud que un defecto, pues aumenta el valor del conocimiento y mejora la posición de quien posee semejante capital. En fin, la falta de interés de los estudiantes,

considerada frecuentemente como un problema de los estudiantes y no del contenido de la asignatura, si bien en la práctica –como más adelante veremos- éste aparecerá también como un problema de los profesores y profesoras.

4.3.3. La influencia de la condición social de los alumnos en la práctica docente según los profesores

A lo largo de las páginas anteriores y, más concretamente, en el último apartado, hemos visto que según la condición social de los alumnos a los que los profesores imparten sus clases, estos parecen matizar sus declaraciones sobre la Historia escolar, lo cual me ha hecho pensar -Bernstein (1988, 1989, 1990), Anyon (1999), Sadovnik (1992)- que el conocimiento que se transmite en la clase se recontextualiza en virtud de esta circunstancia. Siguiendo con estas reflexiones, es oportuno dar cuenta ahora de las respuestas que redactaron los profesores y profesoras a una de las preguntas del cuestionario que trataba precisamente de conocer su punto de vista sobre este asunto.

A este respecto se les preguntaba por la posible incidencia que el nivel social del alumnado pudiera tener sobre la enseñanza de la asignatura; concretamente la **pregunta número 22 -¿Crees que los alumnos tienen expectativas y actitudes distintas sobre los contenidos de la asignatura según su condición social?-** trataba precisamente de recabar su opinión sobre este asunto. Los datos clasificados según el procedimiento que habitualmente se ha seguido, son los siguientes:

¿Influye la condición social del alumnado en sus expectativas y actitudes?	Profesores
Sí	64%
No	25%
No sabe	8%
No contesta	5%

Cuadro 4.22: Influencia de la condición social del alumnado en la práctica docente

El computo de las respuestas (Ver cuadro 4.22.) no nos deja lugar a dudas acerca del punto de vista de los profesores ya que de los 64 cuestionarios en 41 se responde afirmativamente, es decir, un 64%, mientras que sólo en 16, un 25%, se hace negativamente. Las respuestas de estos últimos suelen ser poco expresivas; en algunos casos, sin embargo, exponen la idea de que, más que la condición social de los estudiantes, son otras las circunstancias que influyen en sus expectativas:

–“Quizás los alumnos de clase media estén más interesados, pero influye más la politización, o incluso el sexo” (cp. nº 25).

–“En 2º de Bachillerato, las actitudes ante la Historia vienen determinadas por los itinerarios y modalidades de Bachillerato que han elegido los propios alumnos, de tal manera que los alumnos de Humanidades o de Ciencias Sociales esperan una Historia como asignatura interesante, imprescindible, etc. En cambio para los alumnos del Bachillerato Científico o Tecnológico, la Hª es un obstáculo más antes de llegar a la Universidad” (cp. nº 50).

No obstante, como se ha dicho, la opinión más generalizada es que el contexto social de los estudiantes es un factor que influye en el interés que puedan tener por la asignatura. Es además frecuente que esta opinión se concrete en las respuestas de los profesores y profesoras, afirmando que la superior condición social supone más interés y preparación mientras que una inferior condición social implica lo contrario. Veamos algunas de estas respuestas:

"Si es un hijo de <<lumpen>>" no tiene expectativas" (cp. nº 9).

"En situaciones sociales de pobreza y marginación el interés por la Historia desciende. Sólo interesa el presente" (cp. nº 14).

"Sí, los alumnos de condición social media-alta suelen mostrar más interés por los contenidos y en los debates suelen opinar de forma diferente ya que las experiencias son distintas" (cp. nº 32).

"Claro, el alumno que va a seguir su formación académica tiene (a veces) más interés, aunque sólo sea por sacar más nota, preparar la selectividad, aprender determinadas técnicas (expresión, capacidad de síntesis, etc.). El que no sabe lo que va a hacer o tiene pocas opciones refleja mucha más facilidades para desentenderse: se puede captar su atención en un tema, en una circunstancia, pero después se distrae, se aburre" (cp. nº36).

"Sí, siempre a mayor condición social (...)van a ser más receptivos" (cp. nº41).

La receptividad, el interés, la distracción, el aburrimiento son actitudes de los alumnos que los profesores parecen percibir y tener conciencia de que varían según su condición social, siendo previsible que condicione su práctica en el aula y que module sus propósitos y sus intenciones, hasta el punto de que las rutinas profesionales obedezcan más a las situaciones prácticas que deben generarse para mantener la atención y el control de la clase que a los objetivos señalados en los discursos sobre la asignatura. En el origen de la previsible diversidad de las actuaciones docentes nos aparece la distinta disposición con la que los alumnos afrontan el conocimiento histórico que llega a las aulas; las "experiencias" de los alumnos -nos dice un profesor- son distintas de aquí que su actitud sea distinta, pues aquellos que están socializados en la cultura escolar y, por tanto, les resultan familiares los temas y las formas de trabajar con ellos o bien tienen expectativas de aprobar y alcanzar a través del estudio una metas sociales y culturales, mantienen una disposición positiva o al menos "formalmente receptiva" en la clase, mientras que aquellos para quienes la cultura escolar resulta distante, porque es extraña a sus hábitos y expectativas sociales, mantienen una disposición negativa en el aula, "*hablan, se distraen, se aburren...*". En uno y otro caso es razonable

pensar que la actuación del profesor adquiriera matices distintos, ya que las situaciones que deben gobernarse difieren en la práctica.

En el cuestionario se incluyó también una pregunta que trataba de conocer la opinión de los profesores sobre las consecuencias que esta distinta disposición ante la asignatura pueda tener en su práctica profesional; así **la pregunta 23** dice: "**A lo largo de tu experiencia docente, ¿varías los contenidos de la asignatura en función de la condición social del alumnado?**" En el siguiente cuadro se da cuenta de las respuestas

Varían los contenidos	Total	Media-baja	Media-alta
Sí	16%	17%	13%
No	77%	73%	83%
No contesta	7%	10%	4%

Cuadro 4.23: Cambiar los contenidos en función de la condición social del alumnado

Obsérvese que de forma muy mayoritaria los profesores declaran que no introducen cambios significativos en los contenidos, incluso muchos de los que responden afirmativamente se limitan simplemente a dar más importancia a algún aspecto de los temas que tratan.

-"No varío los contenidos en lo esencial. Lo que modifíco es la manera de presentarlos y trabajarlos, según las capacidades y posibilidades del grupo" (cp. nº 1).

-"No hago grandes cambios, si acaso algunas matizaciones" (cp. nº 4).

-"Repito mucho, hasta un nivel axiológico [sic]..." (cp. nº 9).

-"Doy más profundidad a los temas que ellos <<viven>> más intensamente por condicionamientos sociales, económicos o geográficos. Pero <<el temario>> es el mismo para todos en cada

año académico por un mínimo sentido de que la enseñanza tiene que ser democrática e <<igualizadora>> [sic]" (cp. nº 18).

-"[...] En última instancia ha variado sobre todo mi práctica docente" (cp. nº 24).

-“Poca variación, como ya dije, los contenidos van en función de la programación oficial. La variación que más llevo a cabo está en función de los intereses del alumnado, de sus inquietudes, de sus preguntas...Eso no queda reflejado en la programación, sino en el <<día a día>>” (cp. nº 28).

-“No varío los contenidos a dar, si bien los intento transmitir de diversas formas o a través de diversas actividades” (cp. nº 35).

-“No hago especiales diferencias, sí las establezco en cambio en función de la clase y la <<temperatura del aula>>, pero no de forma premeditada sino natural y espontánea en mi deseo de conectar con los alumnos” (cp. nº 46).

-“Varían en el grado de profundización de los contenidos, pero no en los contenidos básicos” (cp. nº 62).

-“Sí. La baja condición social del alumnado está en relación con un bajo nivel de conocimiento; por tanto es necesario adaptar los contenidos” (cp. nº 14).

Las frases reproducidas –tomadas de las respuestas de los profesores y profesoras- ejemplifican a mi modo de ver la opinión que aparece más frecuentemente en los textos analizados. Pero, en este caso no sólo nos sirven para ilustrar los puntos de vista de los docentes sino que nos dan información sobre lo que ocurre en las clases de Historia. Queda claro, desde luego, que en ningún caso, cambian los temas u objetos de estudio que seleccionan los profesores; los cambios, las adaptaciones –diríamos la recontextualización- no se hacen cambiando el “programa” de la asignatura sino matizando, profundizando más o menos, de forma natural y espontánea –dice uno de los profesores- casi imperceptible a veces, podríamos añadir. Cambios, adaptaciones que, según las respuestas de los profesores, parece que son algo más frecuentes entre los que imparten sus clases a alumnos con niveles

sociales más bajos, pero que, en todo, caso, no consisten en modificar lo que consideran fundamental, es decir, la relación de temas y epígrafes.

Los cambios se realizan en virtud de lo que un profesor o profesora calificó como "*temperatura del aula*", de las inquietudes e intereses que manifiestan los alumnos, de sus preguntas en la clase. Y los cambios que se hacen en función de la condición social de los alumnos consisten, entonces, en seleccionar el tipo de actividades que se desarrollan en el aula, en la forma de transmitir el conocimiento, en la práctica docente; es en este sentido en el que actúa, por ejemplo, el profesor que respondió al cuestionario 9: "repetir"

hasta que los alumnos comprendan, repetir más cuando los alumnos entienden menos o tienen una actitud menos favorable para el aprendizaje.

No parece, pues, que la disposición de los alumnos derivada de su condición social y las interacciones de clase que por ello se producen, influyan en la selección de los temas u objetos de estudio (no cambian los contenidos) sino que éstos vienen dados y apenas se ven alterados por las circunstancias en las que se desarrolla la práctica escolar. Es más probable entonces que las interacciones que se producen en la clase entre alumnos y profesores modelen al conocimiento escolar que realmente se imparte en ellas, no tanto en el sentido de definir los objetos de estudio o temas -algo, poco, hay de eso- sino más bien en el de configurar algunas de las características que adopta en el desarrollo de las clases, particularmente a través de las actividades que allí se realizan, en cuanto medios que utiliza el profesor o profesora para gobernar el aula o dar respuestas a las demandas y expectativas de los alumnos.

Diríamos, pues, que la selección de objetos de estudio es algo que ocurre "fuera" del aula -aunque llega a ella con la colaboración de alumnos, profesores y textos-, mientras que los rasgos específicos del conocimiento escolar se "modelan" en el interior de la clase, de momento en virtud de la disposición de los alumnos y de la actividad del profesor para mantener el control y gobierno de las situaciones que allí se producen, pero veremos también que en función de las limitaciones crono espaciales en las que se desarrolla la enseñanza y de la lógica examinatória que la envuelve.

4.3.4. Las dificultades de los profesores y profesoras en la enseñanza de la Historia

Vamos viendo que las ideas que los profesores tienen de la Historia no siempre ni en todos sus extremos se corresponden con el contenido de la asignatura que se imparte en las aulas. Las circunstancias y la lógica específica del contexto escolar va a configurar un producto distinto del que hemos visto dibujado en las declaraciones de los profesores y debemos, por tanto, pensar que muchos aspectos del discurso profesional tienen un papel meramente retórico o sirven para embellecer con las palabras un conocimiento que visto en su verdadero rostro –el que se observa en la clase– presenta algunos rasgos que quizás no sean tan atractivos. En el campo de la práctica escolar mediante las interacciones de alumnos y profesores impulsadas en última instancia por la lógica profunda del sistema escolar –la que deriva de su función social–, el conocimiento se recontextualiza hasta adquirir la forma en la que llega efectivamente al pensamiento de los alumnos.

Completando ya mi indagación acerca de la imagen que de la asignatura nos proyectan los profesores y profesoras que respondieron al cuestionario y acercándonos cada vez más al campo de la práctica escolar, detengámonos ahora en el análisis de las respuesta a una pregunta que se interesaba por conocer cuáles son las dificultades con las que se tropiezan los profesores en el aula.

Concretamente la **pregunta número 13 -¿Qué circunstancias y factores dificultan que en tus clases puedan alcanzarse los objetivos que te propones?-** trataba de averiguar algo que está ya a medio camino entre el discurso y la práctica, pues, en definitiva, lo que me interesaba conocer era la opinión que tienen los profesores y profesoras sobre la confrontación entre lo que declaran desear que ocurra -los objetivos- y lo que realmente sucede en el interior de las clases de Historia.

En un primer análisis del contenido de las respuestas se han establecido tres valores o grupos de ideas: a) las dificultades que tienen que ver con deficiencias del profesorado; b) las que se deben a problemas relacionados

con el alumnado; y c) las que conciernen, según los profesores, a la política educativa en un sentido general.

Contabilizando -como se ha hecho en otros casos- el porcentaje de profesores y profesoras que en sus repuesta hace mención a alguna de estas ideas, tenemos los datos que se ofrecen en el siguiente cuadro:

Dificultades de los profesores	Total	MB	MA
Deficiencias de los profesores	17%	17%	17%
Problemas de los alumnos	86%	90%	78%
Política educativa	55%	56%	52%
No contesta	0%		

Cuadro 4.24: Dificultades de los profesores para alcanzar los objetivos que se proponen en la enseñanza de la Historia

Como puede apreciarse claramente, para la gran mayoría de los profesores encuestados las principales dificultades con las que se encuentran para poner en práctica sus ideas acerca de la Historia y de su enseñanza proceden, sobre todo, del alumnado y ya en menor medida de la política educativa. Diríamos, a tenor de estos datos, que son los alumnos la principal fuente de las dificultades de los profesores.

Al mirar las respuestas en función del nivel social de los alumnos a los que imparten sus clases, se ve, así mismo, que, mientras que en las menciones relativas al profesorado o a la política educativa no existen diferencias significativas, en lo que respecta a las respuesta que señalan al alumnado como la fuente de las dificultades de los profesores no ocurre lo mismo, pues el porcentaje de los que imparten sus clases a alumnos de un nivel social inferior es superior al de los que lo hacen a alumnos de un nivel social superior. Puede decirse, pues, que, si en términos generales las dificultades de los profesores tienen que ver con el alumnado, esta problemática parece que se vive con más intensidad en contextos socioculturales más bajos. Recordemos aquí cómo líneas más arriba veíamos

que los profesores perciben que la disposición de los alumnos en la clase de Historia es diferente según su nivel social, lo que ahora nos indican (y corroboran) estos datos es que la diferente disposición puede tener su reflejo en las dificultades que deben afrontarse en el desarrollo de la clase.

¿Cuáles son concretamente las dificultades que, según los profesores, encuentran en los alumnos a la hora de desarrollar en la clase los objetivos que consideran deseables y que hemos visto que forman parte del discurso

profesional? ¿Con qué problemática se encuentran los profesores en su relación con el alumnado en la clase de Historia? Examinando las respuesta que hacen alusión a este asunto -es decir, el 86% de los 64 cuestionarios, que es el porcentaje en el que se menciona al alumnado en la relación de dificultades-, se han establecido cuatro grupos de problemas: 1) desinterés en indisciplina; 2) deficiente formación previa; 3) falta de hábitos de estudio; y 4) la diversidad de alumnado existente en la clase. Los porcentajes de profesores y profesoras que se refieren a algunos de estos asuntos se recogen en el siguiente cuadro:

Dificultades de los profesores relacionadas con los alumnos	Total	MB	MA
Desinterés e indisciplina	55%	66%	35%
Deficiente formación previa	25%	27%	22%
Falta hábitos de estudio	11%	15%	4%
Diversidad de alumnos	17%	12%	26%

Cuadro 4.25: Dificultades del profesorado relacionadas con los alumnos

Los datos globales indican que para la mayoría del profesorado la dificultad con la que se encuentran en el desarrollo de sus clases es la falta de interés del alumnado, problema que se percibe en magnitud muy distinta según el nivel social del alumnado al que se le imparte clases. Así, el 66% de los que trabajan con alumnos y alumnas de un nivel social medio-bajo menciona en sus respuestas este hecho como una dificultad a la hora de alcanzar los objetivos que se proponen con la enseñanza de la asignatura, mientras que sólo el 36% de los que imparten sus clases a alumnos de superior nivel social menciona este asunto en las suyas.

Obsérvese que otro tipo de dificultades son mencionadas por un número menor de profesores, aunque también en ellas se mantienen diferencias significativas en función del nivel social del alumnado. Pero el problema de la desmotivación -que ya lo señalaban algunos profesores cuando nos respondían sobre las expectativas del alumnado en función de su nivel social- es el que más frecuentemente se cita. He aquí algunos ejemplos ilustrativos de este hecho:

"La falta de interés de los alumnos, que generalmente adoptan una actitud pasota" (cp. nº 4).

"Por otro lado está el problema de la disciplina que en algunos casos dificulta grandemente la consecución de un clima operativo en el aula" (cp. nº 7).

"(...) la indisciplina, la mala educación, la falta total de interés debido a sus circunstancias personales, etc., etc." (cp. nº 15).

"Desde la situación económica del barrio en el que trabajo [...], la escasa motivación del alumnado" (cp. nº 16).

"La juventud, en general, tiene otras preocupaciones, tiene pocas ilusiones sociales..." (cp. nº 19).

"Mucho desinterés por parte del alumnado y la <<costumbre>> por parte de ellos de intentar interrumpir, retrasar y perder tiempo" (cp. nº 29).

"Alumnos hablando o poco atentos" (cp. nº 35).

"Fundamentalmente el bajísimo nivel de comprensión de los alumnos y su falta de interés y motivación. La constatación de estas deficiencias me afecta extraordinariamente, produciéndome desánimo y, a veces, apatía" (cp. nº 36).

"...la propia actitud que muestran hacia la Historia como algo totalmente lejano e inútil. Cambiar estos postulados es harto dificultoso y en muchos casos imposible" (cp. nº 40).

"La desmotivación inicial del alumnado que cree, como la mayoría de la sociedad, que la Historia es más una <<erudición

arqueológica>> que un <<idioma para entender el periódico>> (cp. nº51).

-"La falta de respeto a unas normas de convivencia mínima. Este problema (...) es el más importante: sin convivencia no hay enseñanza" (cp. nº55).

-"La desmotivación de toda la comunidad educativa (contagia) y de la sociedad en general" (cp. nº60).

Las afirmaciones de los profesores están llenas de matices y sugerencias sobre el asunto que nos ocupa; por eso me ha parecido oportuno transcribir aquí una amplia muestra de ellas. Subrayemos nuevamente el hecho de que el problema principal para los profesores es la falta de interés de los alumnos por lo que ocurre en la clase, algo en lo que tiene mucho que ver el tipo de conocimiento que en ella se imparte; no obstante, para algunos, el problema reside en la equivocada creencia que tienen los alumnos de que ese conocimiento es "*erudición arqueológica*", cuando, al decir de este profesor, es realmente otra cosa supuestamente interesante, "*un idioma para entender el periódico*". Aun dando por supuesto que los alumnos se interesaran por entender el periódico, no parece que realmente en la clase de Historia este asunto tenga relevancia, así que quizás los alumnos no estén faltos de razón al pensar que la Historia es "*erudición arqueológica*"; de manera que no es del todo incoherente la "*actitud que muestran hacia la Historia como algo totalmente lejano e inútil*" (cp. nº 40) pues efectivamente de tal forma me atrevería también a calificar a la Historia escolar que se imparte en muchos de nuestros centros de enseñanza.

Así que es bastante razonable pensar que la desmotivación y falta de interés del alumnado se debe en buena medida a las características del conocimiento escolar. El fenómeno tiene visos, además, de ser partícipe y seguramente consecuencia, de otro más global que afecta no ya a los alumnos sino a la sociedad en general -"*la desmotivación de toda la comunidad educativa (contagia) y la sociedad en general*" (cp. nº 60)- y a los jóvenes en particular -"*la juventud en general tiene otras preocupaciones*" (cp. nº 19). Así me parece también, pues en esta época de liberalismo rampante el interés por lo colectivo se oscurece con el triunfo del individualismo, resultando que parece más difícil que los alumnos y las alumnas puedan interesarse por el estudio

de los problemas sociales, mientras que el pensamiento hegemónico propicia insistentemente la inhibición social, el "sálvese quien pueda" y la delegación de cualquier tipo de preocupación social en las manos de los políticos¹⁵.

Pero, con ser general este fenómeno del desinterés por lo social y por el conocimiento social, no se produce de la misma forma en todos los alumnos. Entre los de estratos sociales inferiores parece -al decir de los profesores- agudizarse el problema de la falta de interés en la clase de Historia no tanto, a mi juicio, porque este tipo de alumnos preste a su vez menos atención a los problemas sociales, sino, más bien, porque en el proceso de socialización de estos alumnos y alumnas la Historia con las características que la conocemos no ha sido un conocimiento que merezca ninguna valoración positiva. Como ya vimos en el capítulo I, las características de la Historia escolar responden a los patrones y valores de la cultura de la clase media (Citron, 1982; Cuesta, 1997; Maestro, 1997)) y si ya resulta distante e "inútil" para sus hijos, mucho más lo es para los de otros grupos sociales subordinados. En una de las respuestas -la del cuestionario número 19-, el profesor relacionaba la precaria situación económica de sus alumnos con la escasa motivación, algo que hemos podido confirmar con nuestro cuestionario al comprobar que el 66% de los profesores que imparte sus clases a alumnos de clase media-baja y baja cita el problema de la falta de interés o problemas de disciplina, mientras que esta proporción se reduce al 35% entre los que lo hacen con alumnos de clase media o media-alta.

Lo que las fuentes parecen querer decirnos, según mi interpretación, es que las características del conocimiento histórico escolar es, entre otras, una de las causas del desinterés de los alumnos y además que el carácter de clase de dicho conocimiento intensifica o aminora el problema según sus condiciones sociales. Más adelante, cuando se trate de los alumnos y la Historia escolar, tendré ocasión de enriquecer y matizar estas afirmaciones; de momento me basta con señalar lo que según la opinión de los profesores es su principal dificultad, la falta de interés en clase; algo que me interesa reiterar ya que es probable que la actividad del profesor en la clase esté regida, no tanto

¹⁵ A este respecto viene bien recordar aquí los datos de la YH analizados por Borries (1998) que nos informaba de que el interés de los estudiantes por la Historia está relacionada con la cultura política y social del país en el que viven.

por los objetivos y consideraciones similares que vimos al trazar el discurso profesional sobre la asignatura, sino, en buena medida, por la necesidad de gestionar diariamente las situaciones que en ella se producen; y la mejor o peor disponibilidad de los alumnos y alumnas constituye, sin duda, una baza importante en el asunto.

De hecho de esa falta de interés se derivan, según sabemos y confirman las respuestas de los profesores, actuaciones en la clase que terminan convirtiéndose en problemas prácticos que requieren soluciones prácticas (Guerrero, 1994; Willis, 1988; Feito, 1990). A veces se trata de simple indiferencia hacia la asignatura y, por extensión, hacia lo que hace el profesor -"adoptan una actitud pasota" (cp. nº 4), en otros casos es "ruido" -"alumnos hablando o poco atentos" (cp. nº 35)-, distorsión del orden -"interrumpir, retrasar y perder tiempo" (cp. nº 29)-, a veces las cosas se complican y se convierten en problemas de indisciplina, mala educación, alboroto, etc. El caso es que las consecuencias que en el desarrollo de la clase -otra cosa son las consecuencias "fuera" de la clase, pero estas afectan con menos urgencia a la actividad del profesor- tiene la falta de interés, se convierten en asunto de la máxima importancia para el profesor -"la falta de respeto a unas normas de convivencia mínima. Este problema [...] es el más importante: sin convivencia no hay enseñanza" (cp. nº 55)-, no sólo porque, según nos informa un profesor, puede perturbar el desarrollo de las actividades de enseñanza previstas -"Por otro lado está el problema de la disciplina que en algunos casos dificulta grandemente la consecución de un clima operativo en el aula" (cp. nº 71)-, sino porque es probable, como nos dice otro profesor, que afecte profundamente a la estabilidad emocional y al estatus profesional: "La constatación de estas deficiencias me afecta extraordinariamente, produciéndome desánimo y, a veces, apatía" (cp. nº 36).

El problema ha adquirido mayor relieve en el nivel de enseñanza secundaria desde la modificación del sistema educativo acaecida con la aplicación de la LOGSE, especialmente en lo que supone de ampliación de la escolarización obligatoria y de acceso de determinada clase de alumnos a un tipo de enseñanza (Feito, 1990) o, mejor, a un tipo de Historia escolar que si ya era un producto difícilmente digerible por los alumnos del antiguo

Bachillerato, ahora resulta más que rancio para los nuevos pupilos. Y es que

las características socioculturales de los alumnos ha cambiado notablemente mientras que la Historia escolar permanece prácticamente invariable desde hace muchos años (Merchán, 2000b); y esta contradicción brota una y otra vez en el desarrollo de las clases.

Mi idea es que, efectivamente, buena parte de la actividad que el profesor o profesora desarrolla en las aulas tiene como propósito el "gobierno de la clase", diríamos que están guiadas por "razones prácticas", y esto ocurre así en mayor o menor grado según las manifestaciones del desinterés sean de más o menos entidad y, consecuentemente, los problemas y perturbaciones en el aula -con su correspondiente incidencia en el profesor- adquieran un tono superior o inferior (recordemos en este punto la relación que hemos observado entre estos hechos, la condición social del alumnado y las características del conocimiento escolar). Pues bien, sostengo que las decisiones que toman los profesores y profesoras para gobernar la clase, tienen implicaciones sobre la práctica pedagógica y sobre el conocimiento escolar, de tal manera que los docentes, consciente o inconscientemente, recontextualizan ese conocimiento, lo moldean y lo dotan de ciertas peculiaridades al utilizarlos con el fin, entre otros, de mantener el orden en el aula. Y puesto que el problema del orden tiene intensidad distinta según la condición social del alumnado, cabe pensar que la recontextualización a la que me refiero adquiere también matices distintos según esta circunstancia. Antes veíamos al profesor de Historia sin apenas capacidad de intervención y decisión sobre la determinación de los objetos de estudio, maniatado por el peso de una tradición con la que de todos modos mantiene una relación interesada, ahora, sin embargo, lo imaginamos tomando decisiones para abordar los problemas que la generalizada falta de interés de los alumnos introduce en el aula, decisiones en las que implica a la pedagogía y al conocimiento ya que pueden ser, y son de hecho, instrumentos útiles para el fin que se persigue.

La falta de interés de los alumnos y alumnas por la Historia escolar es un problema para los profesores, que viven con desasosiego los efectos de lo que, siguiendo a Citron (1982), bien puede denominarse como aculturación, pues en su forma actual no dejo de pensar que los contenidos escolares son,

más en unos casos que en otros, una verdadera imposición de significados ajenos a sus contextos sociales y vitales que adquiere nuevas dimensiones en

la fase actual del modo tecnocrático de educación de masas (Cuesta, 1998) en el que habiéndose modificado la clientela permanece invariable el producto que la institución les suministra. Los alumnos, lo veremos con más detalle, asienten y parecen tener conciencia de este hecho según nuestras informaciones pero, paradójicamente, los profesores, sin embargo, no parecen advertir que ésta sea una dificultad decisiva de los alumnos para el aprendizaje de los contenidos de la materia.

En síntesis, las informaciones que me proporcionan las respuestas a esta pregunta me ayudan a dibujar la imagen que los profesores tienen de sus alumnos. Diríamos que para los docentes los alumnos tienen graves carencias cognitivas que dificultan enormemente su acceso al conocimiento histórico escolar, pero da la impresión de que los profesores se sienten capaces de abordar estas deficiencias utilizando las posibilidades que se contienen en el núcleo de la asignatura; los vemos, sin embargo, más impotentes en resolver el que constituye no ya un problema de los alumnos sino de los profesores, como es la falta de interés, problema que unido al de la falta de comprensión produce "*desánimo y, a veces, apatía*" según veíamos nos manifestaba un profesor (cp. nº 36). Y, sin embargo, como ya vimos en las respuestas a la pregunta 28, la gran mayoría no ve necesario introducir cambios significativos en los contenidos habituales.

Al interpretar las contradictorias informaciones que nos proporcionan los profesores, mi punto de vista es que éstos no asumen los conflictos de la clase, entre otras causas posibles, como una manifestación del rechazo que los alumnos muestran hacia el contenido de la asignatura, no advierten que en cierta medida es la disciplina escolar la que genera indisciplina, a pesar de que aprecian en su falta de interés por ella el principal obstáculo para la consecución de sus objetivos. Así, la solución de estos conflictos no implica el cuestionamiento de esos objetivos, sustrayéndose del campo de la acción reflexiva y situándose en el campo de las acciones prácticas, pues si las dificultades de los alumnos se entienden como dificultades de grados de aproximación a la Historia escolar, es decir, a una de las causas de los

conflictos que se pretenden resolver, tal entendimiento no hará sino agudizar los problemas, de tal forma que sólo cabe el recurso de gestionar las

situaciones problemáticas de la clase. El profesor o profesora, prisionero de su propio discurso y maniatado por el peso de la tradición, se encuentra entonces con la dificultad de tener que abordar el gobierno de la clase sin poder encarar una de las principales causas de desgobierno, moviéndose para ello en un estrecho margen en el que tratará de utilizar y reformular -recontextualizar- el conocimiento dado a las circunstancias que imponen las interacciones en el aula. Es en este sentido en el que, como decía anteriormente, el profesor o profesora se convierte en agente recontextualizador del conocimiento escolar pues sin modificarlo sustancialmente, lo moldea para localizarlo en unas situaciones en las que la gestión de las interacciones se constituye en elemento fundamental aunque no único.

4.4. Conclusiones

A lo largo de las anteriores páginas se han ido desarrollando reflexiones que bien pueden considerarse como primeras conclusiones obtenidas en el curso de mi investigación, de manera que lo que se expone en este apartado – al igual que se procederá en los próximos capítulos- no son sino consideraciones finales sobre lo antes dicho, ideas que a mi juicio merece la pena retener y destacar, aun a riesgo de repetir algo de lo anteriormente escrito, si bien desde una perspectiva más valorativa y con una visión más global de los problemas abordados.

Al tratar de los profesores y profesoras de Historia hemos visto que en los Institutos de Educación Secundaria predomina una generación que culminó sus estudios –de Historia General, en la mayoría de los casos- en la Universidad del tardo franquismo y se incorporó a la docencia en el tránsito de la década de los 70 a los 80. Una generación formada, pues, en el contexto de los conflictos políticos que vivió la Universidad de la época y en las fechas no menos agitadas de la transición.

Estos licenciados y licenciadas en Historia –muchos de ellos provenientes del cuerpo de maestros de la EGB- se incorporaron a la docencia justamente cuando se empezaba a producir el aumento masivo del alumnado

de Educación Secundaria, hasta entonces reservada a una parte pequeña de la población juvenil. Diríamos que al tiempo que ellos se incorporaban a la docencia, la enseñanza media se tornaba, poco a poco, en una enseñanza de masas, hasta alcanzar en nuestro día el carácter de obligatoria y gratuita, es decir de enseñanza básica y común para todos los jóvenes hasta los 16 años.

Con el tiempo las convicciones ideológicas de muchos profesores de Historia –como las de cierta parte de la sociedad española- van desligándose del pensamiento de izquierda en el que en otro tiempo se situaban, para desembarcar en el confuso espacio del "centro". Una evolución que, si tuviéramos que expresarla de esta forma, va –historiográficamente- desde el materialismo histórico hasta el eclecticismo.

En paralelo a este proceso, al de masificación de las aulas –con el consiguiente cambio del tipo de alumnado a los que imparten sus clases los profesores de BUP- y al paso del tiempo simplemente, es frecuente que los docentes deseen tiendan a ocupar plaza en Institutos con alumnado "poco conflictivo" –generalmente de clase media- y tiendan también a impartir sus clases a los cursos superiores. La experiencia, la edad, en el campo de la profesión docente, es un "grado" que permite –aunque no siempre- pequeñas ventajas que los profesores parecen rentabilizar distanciándose de aquellos centros o aquellos alumnos supuestamente conflictivos, como si el problema del control de la clase fuera el principal que deben afrontar. Es por este asunto por el que muchos recién llegados a un Instituto se interesan: ¿son conflictivos los alumnos?

Las ideas que los profesores y profesoras expresan sobre la Historia y sobre la asignatura responden, generalmente, a los tópicos de la tradición del código disciplinar decimonónico, aunque están actualizadas y adaptadas a los valores del pensamiento dominante. Son ideas, muchas de ellas retóricas, adquiridas a lo largo de su propia formación y alimentadas por los discursos de los expertos y los medios de comunicación. A veces, escuchando el discurso

profesional, da la impresión de que se refiere a una Historia muy distinta de la que realmente se imparte en las clases. Las rutinas escolares imponen su ley sobre el discurso, y las reglas de actuación –difundidas convenientemente en las conversaciones de las salas de profesores o en las reuniones de los Departamentos, es decir, en la práctica socializadora- se atienden más que a las grandes metas a la necesidad de gestionar los problemas de cada día.

Para los profesores y profesoras, la Historia es un conocimiento valioso y su enseñanza una necesidad social. Lejos del culturalismo inoperante que caracterizó en otro tiempo el discurso profesional, hoy se adorna de méritos más actuales como es el de su científicidad o el de su practicidad, sin abandonar su función civilizatoria que, en muchos casos, en realidad no deja de ser sino adoctrinación en las bondades de *esta* democracia.

La Historia, según esto, serviría para ayudar a los alumnos y alumnas a comprender el presente –de ahí su carácter práctico-, algo imprescindible en un mundo tan cambiante; la Historia –su enseñanza- serviría también para procurar en los alumnos el desarrollo de ciertas competencias y destrezas intelectuales que son específicas del conocimiento histórico –de aquí su carácter científico- y sin las cuales nada o muy poco de lo que ocurre en el ámbito social es inteligible. La Historia escolar, en fin, como paradigma del humanismo, educa a los estudiantes, les inculca unos comportamientos cívicos e incluso personales –de aquí su función civilizatoria- que resultan tan necesarios en un mundo deficitario moralmente.

Es posible que la Historia tengas esas y otras virtualidades -no es asunto por el que me haya interesado directamente en la investigación- pero lo que sí parece cierto es que el conocimiento que los estudiantes adquieren en el interior de las aulas en poco se parece a la descripción que hacen los profesores. Incluso en las declaraciones de los profesores se advierte lo que podríamos llamar la escolarización del discurso. Esa escolarización supone antes que nada su sometimiento a la lógica examinadora, de forma que la comprobación del conocimiento que supuestamente poseen los alumnos impone sus reglas y hace que la Historia antes dibujada, se convierta en la práctica en una “cosa” fragmentada y organizada de forma que sea medible: episodios, etapas, reinados, causas, consecuencias, economía, sociedad,

política... Es lo que, y seguramente no sin su propia resistencia, los profesores terminan considerando importante que aprendan sus alumnos.

El profesor no es sólo víctima de esta situación sino que se sirve de ella. Y es que, en buena medida, su autoridad en la clase y sus posibilidades de control sobre ella –asunto que es fundamental en las rutinas profesionales– dependen del valor de cambio que su conocimiento tiene en el mercado escolar; un valor que se mide en notas, calificaciones, exámenes... Nadie quiere impartir materias que no son objeto de evaluación y carecen de valor según esta lógica mercantil. Así que los profesores están también interesados en mantener las reglas del mercado escolar, aun a costa de pagar el precio de desvirtuar el valor de uso del conocimiento histórico.

En este sentido todo movimiento que inestabilice la posición hegemónica del conocimiento en el que el profesor es considerado experto –y que le sirve para justificar su estatus y que utiliza para controlar la clase–, será rechazado por buena parte de los propios profesores. De aquí que vean con inquietud la "sociologización" del currículum de Historia y reivindiquen con entusiasmo el valor de la disciplina frente a las Ciencias Sociales. Sin caer en la cuenta de que, como veremos más adelante, una de las causas de los conflictos que viven los profesores de Historia en la clase tiene su origen en las características de la misma disciplina que tanto defienden.

Pues los principales problemas que perciben los profesores tienen que ver con la conflictiva relación que mantienen los alumnos con la Historia y, de paso, con los profesores. El problema de la falta de interés por aprender la Historia oficial –mucho más acusado entre los alumnos de bajo nivel social– genera en la clase un clima de desorden, aburrimiento, ruidos, etc, que hace que, junto a la trasmisión de la información, la actuación de los profesores esté marcada por las dificultades –mayores en unas aulas que en otras– del gobierno de la clase. De donde, en definitiva, lejos de los propósitos iniciales, la práctica docente se termina situando entre estas dos coordenadas: la lógica examinadora y la gestión del tiempo de permanencia en las aulas.

CAPÍTULO V

LA HISTORIA SEGÚN LOS ALUMNOS

Introducción

A lo largo del capítulo anterior hemos ido viendo las ideas que los profesores y profesoras encuestados declaran sobre el valor formativo de la historia, así como sobre los objetivos de su enseñanza. También hemos visto cuáles eran sus puntos de vista acerca de la relación entre la Historia escolar y los alumnos, centrando nuestra mirada en algunos aspectos de esta relación como es el de la influencia que la Historia pueda ejercer sobre el pensamiento de los alumnos, el de la incidencia que su condición social pudiera tener en la enseñanza y el de las dificultades que, a juicio de los profesores, parecen encontrar los estudiantes a la hora de aprender los contenidos de la asignatura. Finalmente, se han expuesto y analizado las respuestas de los profesores y profesoras sobre las dificultades que tienen para desarrollar los objetivos que se proponen o, lo que es lo mismo, para que las potencialidades formativas que advierten en la Historia escolar se transmitan al pensamiento y actitudes de los alumnos.

Como se ha dicho en las conclusiones de este estudio, en buena medida, los profesores y profesoras son depositarios del legado de la tradición en muchos aspectos del discurso sobre la disciplina, pero expresan también la constante reformulación a la que el discurso se somete para adaptarse a

nuevas circunstancias, con el fin, en definitiva, de argumentar a favor de la Historia como un conocimiento valioso que debe transmitirse a los jóvenes. Podríamos imaginar a los profesores de Historia armados con esta imagen de la asignatura, dispuestos a que las clases fueran una especie de escenario neutral y casi natural -casi un trámite- en el que se produce el trasvase de lo que ellos poseen -el conocimiento histórico- a los alumnos.

Pero sabemos que la clase no es ese escenario natural que muchas veces deseáramos los profesores, y, además, la enseñanza no es tampoco ese proceso lineal de transmisión del conocimiento de los profesores a los alumnos. Son muchos los factores que, actuando dentro y fuera de ella, hacen que la Historia que imaginan los profesores se transforma en otra cosa -a veces muy distinta-, y es éste el conocimiento que realmente llega a los alumnos dispuesto para su adquisición. Cuando daba cuenta -en capítulos anteriores- de las lecturas y las hipótesis que han guiado esta investigación decía, refiriéndome a estos factores, que el carácter mercantil del conocimiento escolar -característico de la escuela capitalista- y su función ideológica son dos grandes fuerzas que imponen su lógica en el proceso de transmisión del conocimiento, de forma que lo modelan para hacerlo coherente con sus objetivos.

También se dijo entonces que las circunstancias concretas en las que se produce la enseñanza -las que son específicas del contexto escolar y que, en no pocos casos, tienen que ver también con las fuerzas antes citadas- inciden abiertamente en la reconfiguración del conocimiento histórico escolar. Aspectos como el horario, el espacio en el que se desarrollan las clases, la gestión del tiempo escolar y, sobre todo, las interacciones entre profesores, alumnos e Historia (gobernadas por la transmisión de información y por el control del orden) constituyen buenos ejemplos de ese cúmulo de circunstancias que -como digo- contribuyen a hacer que el conocimiento disponible para los alumnos tenga finalmente las características que conocemos y que son claramente distintas a las que se declaran en el discurso profesional.

Una primera aproximación de la investigación sobre esas interacciones (desde la óptica de los profesores) se ha hecho en el último apartado del anterior capítulo. Recordemos que allí se exponía la idea de que una de las principales dificultades de los profesores en la enseñanza de la asignatura era

la falta de interés de los alumnos y cómo esta negativa disposición afectaba al desarrollo de las clases, de tal forma que los problemas que de ello se derivaban podían terminar convirtiéndose en uno de los principales ejes de la actuación de los profesores y de su actitud en el aula. Recordemos, en fin, que esta circunstancia -la de la falta de interés y sus consecuencias prácticas- se encontraba más presente en las respuestas de los profesores y profesoras que imparten sus clases a alumnos de clase media-baja y baja (centros MB) que los que lo hacen a alumnos de clase media y media-alta (centros MA).

Precisamente la disposición de los alumnos y alumnas ante la Historia escolar ha sido también objeto -complementario- de la investigación. Mi interés se ha dirigido a conocer con mayor profundidad las interacciones que se pueden producir en la clase de Historia en virtud de las actitudes con que los principales agentes de este campo de producción de conocimiento escolar -profesores y alumnos- afrontan la práctica en el aula. Las declaraciones de los profesores a través de sus respuestas a algunas preguntas del cuestionario nos han introducido en este tema, sin agotarlo, desde luego. Se trata ahora de dar un paso más (en el conocimiento de las interacciones entre alumnos, profesores y conocimiento histórico escolar) analizando la cuestión desde el lado de los alumnos.

En este sentido, la investigación se ha centrado en conocer la actitud de los alumnos ante la Historia escolar, examinando varios aspectos. En primer lugar se examinan las ideas de los alumnos acerca de la utilidad de la Historia; en segundo lugar el grado de interés y las opiniones que manifiestan sobre la asignatura, tanto en general como en particular sobre los contenidos y la forma de enseñanza. De todo ello se irán avanzando algunas conclusiones que nos permitan acercarnos a nuestro objetivo de comprender la forma en que los alumnos se relacionan con el conocimiento histórico escolar y en qué sentido esta relación afecta a la intervención de los profesores y, finalmente, incide en la reconfiguración del conocimiento.

Como se ha dicho en el capítulo dedicado a la metodología, las informaciones que he utilizado en esta parte de la investigación, provienen de las respuestas a un cuestionario que se pasó a 185 alumnos de diversos centros de Enseñanza Secundaria (M1, M2, B1 y B2), así como de las sesiones

de discusión mantenidas con tres grupos de alumnos de centros también distintos (SD1, SD2 y SD3).

5.1. La utilidad de la Historia según los alumnos

En el capítulo I expuse que una de las ideas que ha guiado la investigación es la de que los agentes presentes en los distintos campos en los que se produce conocimiento escolar intervienen allí con determinadas actitudes e intereses que interaccionan, generalmente, de manera conflictiva. En el campo de la práctica escolar -que es del que se ocupa más especialmente este trabajo- interesa conocer la disposición con la que actúan alumnos y profesores -los principales agentes presentes en este campo-, valorando en qué medida, en qué sentido y de qué forma influye esa disposición en el proceso que termina dando forma al conocimiento escolar en el aula. En el próximo apartado de este capítulo analizaré algunos de los rasgos de esa actitud o disposición de los alumnos, analizándolos a partir de informaciones obtenidas tanto del cuestionario como de las sesiones de discusión. En este apartado haré una primera aproximación al tema, analizando las opiniones de los estudiantes sobre la función o utilidad de la Historia.

Diré, a este respecto, que considero a estas opiniones como reflejo de la tradición que sobre la Historia escolar se trasmite a los alumnos a través de medios muy diversos entre los que hay que incluir la propia clase de Historia. Pero, al mismo tiempo, considero que su opinión sobre la utilidad que la asignatura tiene contribuye a su vez a modelar las prácticas escolares y la forma en que se apropian del conocimiento, de manera que, en los dos sentidos –en cuanto que influyen en las prácticas pedagógicas y en cuanto los dispone a seleccionar los contenidos que consideran relevantes-, contribuyen de esta forma a la remodelación del conocimiento escolar. Por lo demás, conviene recordar que en esa tradición transmitida a los alumnos sobre la utilidad o sentido de la Historia escolar se contienen los rasgos más característicos del código disciplinar y se destacan los que son más coherentes con la función social de la institución escolar.

Recordemos, en fin, antes de pasar a analizar los resultados de la investigación a este respecto, que -según vimos en el capítulo anterior- para los profesores y profesoras, la Historia es una materia que se caracteriza ante todo

por su potencialidad para contribuir a la comprensión del presente, para desarrollar en los alumnos una serie de destrezas y competencias intelectuales y para fomentar unos determinados valores, una determinada formación cívica; según sus propias declaraciones, el conocimiento de los hechos históricos constituiría la premisa fundamental a partir de la cual se alcanzarían aquellos objetivos.

En lo que respecta ya a los alumnos, hay que decir que la **pregunta nº 5 del cuestionario -¿Para qué crees que te ha servido lo que has aprendido de Historia?-** trataba de conocer directamente su opinión sobre la utilidad de la Historia escolar. Analizando las respuestas, he establecido una serie de ideas que son las que aparecen con más frecuencia: a) para comprender el presente; b) para poco o nada; c) para adquirir cultura; y d) para la formación en valores.

Examinando en cada una de las respuestas de los alumnos la presencia de estas ideas, tendríamos los siguientes datos porcentuales agrupados por cursos y centros:

Me ha servido para...	B1-4º	B2-4º	M1-4º	M2-4º	Tot.4º
Comprender el presente	0%	8%	31%	7%	11%
Poco o nada	44%	4%	3%	0%	12%
Adquirir cultura	55%	92%	55%	86%	72%
Formación en valores	0%	0%	7%	0%	2%
No contesta/otros	5%	0%	3%	0%	3%

Cuadro 5.1: Utilidad de lo aprendido en la clase de Historia. Alumnos de 4º de ESO

Me ha servido para...	B1- 2º	B2- 2º	M1- 2º	M2- 2º	Tot. 2º
Comprender el presente	38%	39%	36%	22%	34%
Poco o nada	0%	0%	11%	0%	3%
Adquirir cultura	77%	61%	57%	74%	67%
Formación en valores	8%	0%	0%	0%	2%
No contesta/otros	0%	0%	0%	13%	4%

Cuadro 5.2: Utilidad de lo aprendido en la clase de Historia. Alumnos de 2º de Bachillerato

Si nos fijamos en el cuadro relativo a las respuestas de los alumnos y alumnas de 4º de ESO, según estos datos resulta más que evidente que la idea que predomina en el alumnado es la de que la Historia sirve principalmente para la "formación cultural", mientras que la relación entre Historia y comprensión del presente queda en un plano muy secundario, apareciendo en el 11% del conjunto de las respuestas; obsérvese, además, que la idea de que la Historia sirva para la formación en valores es citada sólo por el 2% del alumnado. Llama así mismo la atención el dato de que un 12% considere que la Historia escolar sirve para poco o nada. El contraste entre las opiniones de los alumnos de un centro y otro y las opiniones de los profesores es, en conjunto, bastante notorio.

Examinando estos mismos datos según el tipo de centro y, por tanto, según el contexto social del alumnado, sobresalen algunas diferencias entre ellos. Así, por ejemplo, el mayor porcentaje de alumnos que se refiere en su respuesta a la utilidad de la Historia para la comprensión del presente, se encuentra en el centro M1 -en el que cursan sus estudios los alumnos de superior nivel social-, mientras que esta idea está ausente de las respuestas de los alumnos y alumnas del centro B1, es decir, entre los de más bajo nivel social.

Más llamativos, si cabe, son los datos relativos a las respuestas en las que se indica que lo que han aprendido de Historia les ha servido para poco o nada. Obsérvese que la mayoría de estos alumnos cursan sus estudios en el centro B1 –44%-, mientras que entre el alumnado del centro M2 no aparece esta idea –es decir, ningún alumno o alumna considera que lo que ha aprendido de Historia no les ha servido para nada- y entre los del M2 y B2 ronda el 4%.

Al mirar los datos relativos a la idea de que la Historia ha servido para adquirir cultura, las diferencias en las respuestas de los alumnos de los diversos centros nos ofrecen un panorama más complejo. Los mayores porcentajes se encuentran en los centros B2 y M2, es decir, en los que se han considerado representativos de estratos sociales intermedios; sin embargo el menor porcentaje se concentra en los centros B1 y M1 –el 55% en ambos casos-; vemos que la diferencia aquí no es significativa.

En lo que respecta a la idea de que lo que han aprendido de Historia les haya servido a los alumnos para formarse en determinados valores, ya se ha dicho que apenas está presente en el 2% de las respuestas del alumnado de 4º de ESO; al examinar las diferencias entre los distintos centros, vemos que en realidad esta idea sólo aparece entre los alumnos y alumnas del centro M1, es decir, entre los del nivel social más alto de cuantos fueron seleccionados para responder al cuestionario.

Las diferencias entre las respuestas de los alumnos parecen significativas según el tipo de centro, al menos entre los de contextos sociales más distantes. Obsérvese que en el centro B1, las ideas que predominan son la de que la Historia sirve para tener cultura y la de que no sirve para nada, mientras que en el centro M1 serían la tener cultura, comprender el presente y formarse en valores, es decir, unas ideas más próximas a los tópicos del código disciplinar de la asignatura. Son datos que, en cierta medida, apoyarían la tendencia que veremos en los próximos apartados, en el sentido de constatarse que la relación que los alumnos mantienen con la Historia escolar se matiza en función de su condición social.

Si nos fijamos ahora en el cuadro en el que se recogen los datos de las respuestas de los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato, podemos ver que la idea de que la Historia les ha servido para "adquirir cultura" es también aquí la

que -al igual que entre los alumnos de 4º de ESO- goza de mayor predicamento, apareciendo en el 67% de las respuestas. Sin embargo, a diferencia ahora de lo que ocurre entre los alumnos de 4º de ESO, el porcentaje de los que indican en su respuesta que lo que han aprendido de Historia les ha servido para comprender el presente se eleva al 34% -frente al 11%-, sin que se produzcan diferencias significativas entre los centros, mientras que los que dan a entender que les ha servido para poco o nada se reducen al 3%, concentrándose todos ellos el centro M1.

Podemos decir, según estos datos, que, aun predominado entre los alumnos de 2º de Bachillerato la idea de la Historia como asignatura "culturizadora", hay un importante porcentaje de ellos que afirman su utilidad para comprender aspectos del presente; es bastante probable que, en este punto, las diferencias que se aprecian con las respuestas de los alumnos de 4º de ESO tenga mucho que ver con el contenido de la asignatura que cursan en bachillerato que -como se sabe- trata de la Historia contemporánea de España. Por lo demás, el bajo porcentaje de los que afirman que lo que han aprendido de Historia no les ha servido para nada es equivalente al que hemos visto entre los alumnos de 4º de ESO de clase media y media-alta.

5.1. 1. Saber Historia para tener cultura

Las respuestas de los alumnos indican claramente que, según su entender, la Historia escolar está centrada en la formación cultural, más que en los objetivos que veíamos al analizar las declaraciones de los profesores sobre la asignatura. Es probable que la diferente opinión de alumnos y profesores -que también hemos visto en la encuesta "Youth and History"- sea el reflejo de la distancia que hay entre los deseos expresados en el discurso profesional y la realidad de lo que ocurre en el interior de las aulas, al menos si suponemos que las informaciones que nos facilitan los alumnos dan cuenta de manera más fidedigna del conocimiento que allí se distribuye.

Pero, como se ha dicho anteriormente, las informaciones que nos proporcionan los alumnos a través de las diversas fuentes que he utilizado en la investigación, no sólo nos ofrecen pistas sobre lo que ocurre en las clases de

Historia, sino que nos dan una idea de lo que consideran relevante del contenido de la asignatura y, por tanto, de la disposición que tienen para adquirir un tipo u otro de contenido. A este respecto, me interesa analizar con más detenimiento el sentido con el que se expresan acerca de la utilidad de la Historia, abandonando ahora a un segundo plano el análisis cuantitativo y recurriendo para ello a la lectura más "cualitativa" de las respuestas a la pregunta 5, a las de la pregunta 4¹, así como a las intervenciones que sobre el tema realizaron los alumnos en las sesiones de discusión. Empecemos por la idea que tiene más adeptos entre el alumnado, la de que la Historia les ha servido para "adquirir cultura". Veamos algunos ejemplos que sirven para ilustrar los datos anteriores:

- "No [suprimiría la Historia], creo que esta asignatura en realidad en el día de mañana no te va a servir de nada pero creo que da cultura y es bueno tener un poco de cultura. Esta asignatura te hace tener más cultura" (M2-4º, pta. 4, nº 27).

- "No [suprimiría la Historia], porque es un símbolo de cultura" (B2-2º, pta. 4, nº 15).

- "Sí [suprimiría la Historia], porque me parece que no tiene ninguna utilidad más que la de obtener cultura general y que hay otras que son más necesarias a las que la Historia quita tiempo. Creo que ésta es una asignatura que debería ser optativa" (B1-4º, pta. 4, nº 13).

- "[Lo que he aprendido de Historia me ha servido] Para culturizarme, según la gente, pero a mi parecer no sirve para nada" (M1-2º, pta. 5, nº 29).

- "Sí [suprimiría la Historia], porque es muy difícil y no sirve para nada para el futuro. Aunque es cultura general pero no creo que sirviera" (B2-4º, pta. nº 4, nº 6).

Las frases que se han seleccionado pueden servir para ilustrar la idea a la que me vengo refiriendo. El conocimiento histórico es símbolo de cultura, es uno de los rasgos que distingue a las personas cultas con arreglo a un determinado patrón o modelo social, de manera que si se tienen expectativas de alcanzar ese estatus -algo que suele ser más frecuente en unos alumnos

¹ Que preguntaba si era partidario o no de suprimir la asignatura y solicitaba que explicara la respuesta. Precisamente en estas explicaciones encontramos también informaciones valiosas sobre la utilidad que para ellos tiene la Historia.

que en otros- parece necesario alcanzar un cierto nivel de conocimiento sobre el pasado, tal y como nos dice un alumno:

"No[no suprimiría la Historia], no quiero llegar a ser de mayor alguien que sabe de todo menos Historia" (B2-4º, pta. 4, nº 16).

En este sentido la Historia escolar sirve -o debería servir- para diferenciar a las personas cultas de las incultas, diríamos que es un saber que distingue, un atributo que forma parte de antiguo del código disciplinar de la asignatura (Cuesta, 1998).

Obsérvese, de todas formas, que algunos alumnos expresan con sus palabras una contradicción que parece característica de la relación entre las nuevas generaciones y el viejo patrón de cultura, o entre el saber pragmático y el saber culto, contradicción que nos hace pensar en la idea que planteara Citron (1982) cuando se refería a la enseñanza de la Historia a las nuevas generaciones como un proceso de aculturación. La Historia, en opinión de estos alumnos, sirve *"según la gente"*- para culturizar, pero esa "culturización" no sirve para nada en realidad, no parece más que una arbitraria imposición carente de utilidad.

Si acaso, en cuanto saber que distingue, el conocimiento histórico sirve, precisamente, para poder sobresalir en las relaciones sociales demostrando su posesión. Esta es la idea que nos sugieren algunas de las respuestas de los alumnos, como las que siguen:

-"[Me ha servido] para conocer mejor el pasado y tener otros temas de conversación" (B1-2º, pta. 5, nº 13).

-"Sirve de cultura general que sirve de ayuda en toda conversación o cuando ves el telediario o incluso cuando ves un programa (curso [sic] de televisión" (B1-2º, pta 5, nº 2).

-"Aunque parezca que no, sirve para hablar de muchos temas y esto creo que es bueno, además eres más culto..." (M1-4º, pta. 5, nº12).

-"Sirve para culturizarme... para ganar más veces al Trivial Pursuit" (M1-2º, pta. 5, nº 16).

-*"Aunque a veces sea aburrida, luego te sirve para hablar con propiedad, sabiendo lo que dices en algunos temas"* (B1-2º, pta 5, nº 2).

--*"Para tener una cultura general sobre todo y no quedarme atrás me gusta participar en todas las conversaciones y criticar hechos"* (M2-4º, pta. 5, nº 23).

-*"Voy por la catedral y digo... pues esto es un arco apuntado y lo otro... y... quedas bien"*(SD2).

-*"Viendo el otro día un partido de fútbol oí lo de <<cancerbero>> y expliqué de dónde venía la palabra... me sentí satisfecho"* (SD2).

Tener cultura sirve para "quedar bien", para distinguirse, aunque también hemos visto que es algo que carece de utilidad; en un caso y en otro, parece claro que corresponde a la asignatura de Historia proporcionar el conocimiento necesario para ser cultos, independientemente de que alcanzar ese estado suscite mayores o menores expectativas entre el alumnado², y sea vivido en mayor o menor grado como una imposición. El hecho es que para los alumnos -para la mayoría- saber Historia sirve para ser cultos, distintos, y con esta disposición afrontan la adquisición del conocimiento en el aula. Ahora bien ¿qué debe saber una persona culta? ¿qué quiere decir, por tanto, saber Historia? ¿a qué tipo de conocimientos atribuyen los alumnos el rango de históricos? Veamos algunas respuestas de los alumnos a las preguntas 4 y 5 del cuestionario (los subrayados son nuestros):

-*"Yo creo que si la gente no diera Historia serían unos incultos puesto que no saben los acontecimientos y el estado de su nación o del mundo en aquella época"* (M2-4º, pta. 4 nº 17).

-*"Pues para informarme de los diversos acontecimientos del pasado"* (M2-4º, pta. 5, nº 25).

-*"Debemos tener un "poquito de cultura" y el saber sobre la Historia es mejor, pero sobre todo de la Historia de España, que es nuestra*

2

Ya se ha dicho que estas expectativas parecen estar influenciadas por la condición social del alumnado; de aquí que la Historia suscite más o menos interés en función de esta variables.

Historia, los demás países un poco, pero sólo por encima" (M2-2º, pta. 4, nº24.).

-"[Me ha servido]Para obtener cultura y saber de dónde vienen los reyes (Historia de sus casas reales) cómo y de dónde nació España ..." (M2-2º, pta. 5, nº21).

-"[Me ha servido]Para tener un poco de cultura y conocer algunos aspectos positivos y negativos del pasado. También para conocer a los personajes más importantes de la Historia" (B1-2º, pta. 5, nº17).

-"Para mí la Historia me ha servido para saber qué personajes históricos han destacado más, que había en esa época y que ocurrencia tenía" (B2-4º, pta. 4, nº9).

-"[Me ha servido]Para saber lo que ha ocurrido en Europa a lo largo de los siglos" (B2-4º, pta. 5, nº15).

-"Es bueno, [saber Historia], por tener una base de lo que ocurrió en tu país hace años, pero no creo que lo vaya a utilizar nunca" (B2-2ºB, pta. 5, nº 13).

Saber Historia es "saber lo que ocurrió", seríamos incultos si no conociéramos los principales acontecimientos del pasado, los hechos históricos. En las palabras que he seleccionado, pueden apreciarse algunas expresiones que sirven para matizar esta idea, determinando cuáles son -según los alumnos- los acontecimientos del pasado que conviene conocer porque tienen la categoría de históricos. En algunos casos se refieren principalmente a la Historia de España -que parece tener más importancia o interés a la luz de algunas opiniones-, manifestándose en ellos el componente nacionalista que tradicionalmente ha acompañado al código disciplinar.

Vemos también que para algunos alumnos y alumnas, los acontecimientos que merece la pena conocer suelen estar relacionado con las actuaciones de grandes personajes, incluso, en algunos casos, con la trayectoria de las casas reales. Saber quiénes han sido los grandes personajes de la Historia y qué han hecho en el pasado, formaría parte del saber histórico,

del bagaje cultural que proporciona la asignatura y que distingue a las personas cultas.

Saber lo que ha ocurrido, conocer los hechos históricos más relevantes de la nación, tener noticia de los reyes y personajes históricos... ésta parece ser la función que muchos alumnos y alumnas atribuyen a la asignatura, y ello para ser cultos, aunque se trate de un conocimiento sin otra utilidad que la distinción -"[la Historia sirve]para adquirir cultura, aunque creo que no sirve para nada más" (B2-2º, pta. 5, nº11). Es más que probable que la disposición de los alumnos en su relación con el contenido de la asignatura esté mediada por esta concepción de lo que es el saber histórico, y si -como supongo- esto es así, la forma en que este tipo de conocimiento puede ser adquirido no es otra que mediante la recepción de información, a través de la narración de los acontecimientos; otra cosa como, por ejemplo, la Historia explicativa y compleja que veíamos en las declaraciones de los profesores, puede ocasionar el aburrimiento, la desatención y cierto desorden en las aulas. Y si -como es el caso- los alumnos tienen que dar cuenta en los exámenes del grado de adquisición de la información sobre los acontecimientos, es probable que no haya otra manera de prepararse que mediante su continua repetición y memorización. Aunque al final -como nos indica un alumno- casi todo termine por diluirse con el olvido:

"Para nada, todo se me olvida cuando dejo de estudiarlo. Me culturiza un poco ya que se me quedan algunas ideas importantes, pero lo demás se me olvida" (M1-2º, pta. 5, nº30).

Diríamos, según esto, que la idea que muchos alumnos tienen acerca de lo que es saber Historia –que es, insisto, reflejo de la consideración social y escolar que tiene la Historia-, les dispone en la clase a afrontar la adquisición del conocimiento de una determinada forma y, en este sentido, influyen en el proceso de producción del conocimiento escolar.

De esta manera, cabe pensar que si para la mayoría de los alumnos y alumnas el sentido de la asignatura viene dado por su potencialidad para hacer de ellos personas cultas, es decir, personas que poseen informaciones sobre los hechos considerados históricos, que les capacita para distinguirse en la conversación o el concurso y alcanzar un cierto estatus³ -idea que suele ser

más frecuente en unos grupos que en otros-, es razonable inferir que estas expectativas sobre la asignatura seleccionen también el contenido que debe ser aprendido. A este respecto se considerará que lo importante es conocer lo que ha ocurrido, los hechos históricos -y mientras más mejor-, pues es esto lo que significa "saber Historia". Esta disposición ante la asignatura -que, como veremos, se refuerza con los exámenes- propiciará, al mismo tiempo, un conocimiento memorístico y rutinario ya que la aprehensión de "los hechos" se produce a partir de paquetes informativos estandarizados.

Recordemos en este punto que los datos aportados por la encuesta "Youth and History" -ya expuestos en el capítulo I- son bastante similares a los que he obtenido en mi propia investigación. Concretamente en las respuestas a la pregunta número seis de ese cuestionario -¿*En qué centras tu atención en los temas de Historia?*- la que tiene mayor aceptación es, precisamente, "el conocimiento de los principales hechos históricos" (Ver tabla 15, pág. 108). Así mismo -como también se ha dicho- Nicole Lautier, refiriéndose a las propiedades que los alumnos asignan al saber histórico, afirma que: "*De façon quasi-circulaire, on définit l'histoire par les événements et, inversement, les événements son perçus comme des éléments dignes d'être retenus par l'histoire*" (Lautier, 1997 págs. 42-43). Recordemos, en fin, que en las respuestas a mi pregunta sobre lo que consideraban más importante a la hora de determinar lo que los alumnos deberían aprender de la asignatura, los profesores y profesoras que encuestamos se inclinaban mayoritariamente también por el conocimiento de los hechos históricos.

Ciertamente esta relación entre función culturalista y tipo de conocimiento que centra la atención de los alumnos en la clase de Historia, no es estática, o no tiene por qué ser invariable ni se produce de la misma forma en todo tipo de situaciones. Desde luego si "saber Historia" tiene un significado distinto que el que se le atribuye generalmente por el alumnado y también por el profesorado, es posible que cambien las expectativas sobre el tipo de conocimiento que conviene aprender. Está claro que la empresa de generar ese cambio -necesario desde el punto de vista de la didáctica crítica- no resulta fácil pues como sabemos la definición de tal saber es un proceso histórico que se alimenta permanentemente desde ciertas instancias sociales (véase la

Asunto distinto es si esta aspiración puede ser colmada en las clases de Historia a juzgar por el hecho de que tal conocimiento tropieza frecuentemente con el olvido o con la duda de la necesidad de "ser cultos".

corporación de historiadores y lo que ellos -y otros "expertos- entienden por "saber Historia"), incluyendo a la propia institución escolar.

Por otra parte, hemos visto cómo algunos alumnos cuestionan abiertamente la legitimidad o la utilidad de este tipo de saber, es decir, que ponen en duda su virtualidad e incluso rechazan la posibilidad misma de "ser culto" en el sentido que se entiende habitualmente. Sabemos que esta situación se produce con más frecuencia entre alumnos de estratos sociales bajos, de aquí, seguramente, que sea entre ellos entre los que la asignatura, de este modo concebida, tenga menos credibilidad y se den mayores porcentajes de rechazo (veremos que la mayoría de los que dicen que la asignatura no sirve para nada, están, precisamente, en este grupo). Pero esta fractura no parece producirse sólo en esos sectores sociales sino que, al extenderse una concepción más pragmática del concepto de cultura entre las nuevas clases medias, se quiebra igualmente entre ellos la utilidad de este tipo de conocimiento.

5.1. 2. La Historia para comprender el presente

Volviendo al análisis más cuantitativo de las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre la utilidad de la Historia escolar –de lo que han aprendido de Historia-, recordemos que después de la idea de "tener cultura", la que aparecía con más frecuencia en las respuesta a la pregunta número 5 era la de comprender el presente. Concretamente encontramos referencias explícitas a esta idea en el 11% de las respuestas de los alumnos y alumnas de 4º de ESO y en el 34% de las de los de 2º de bachillerato. Como puede constatarse, son cifras muy distantes de las que hemos visto en lo que respecta a la utilidad de la Historia para la formación cultural.

Recordemos en este punto que las respuestas al cuestionario de los profesores reflejan de forma abrumadora que para éstos el principal objetivo de la enseñanza de la Historia es la comprensión del presente, y que, así mismo, consideran que el principal valor formativo de la Historia es, precisamente, el de ayudar a la comprensión de la realidad social. Son datos que –como se ha dicho- coinciden con los resultados de la encuesta YH, ya que los profesores

que respondieron sostenían mayoritariamente que su principal objetivo en la clase de Historia era también la comprensión del presente (Ver Leeuw, 1998, tabla 15, pág. 108).

Sin embargo la percepción que los estudiantes tienen de este asunto es muy distinta de la de sus profesores. Para los alumnos que he encuestado no parece que la Historia les haya servido para la comprensión del presente. Nuevamente nuestros resultados coinciden con los de la encuesta YH, pues, como ya hemos dicho, en ellos se observa que para los alumnos este objetivo –el de la comprensión del presente- se sitúa en quinto lugar (frente al 1º en el que lo sitúan los profesores), atribuyéndole, por tanto, una importancia muy inferior a la que le atribuyen los profesores. Borries (1998) interpreta esta diferencia bien como un problema de comunicación de los profesores o bien como un problema de comprensión de los alumnos acerca de los objetivos de la enseñanza de la Historia. Es posible que haya algo de esto en tan distinta percepción de la funcionalidad del conocimiento histórico escolar, pero, por mi parte, entiendo que nos hablan de la diferencia entre el discurso retórico sobre la asignatura (las opiniones de los profesores) y un discurso más próximo a la práctica en el aula (las opiniones de los alumnos).

Analizando con más detenimiento el cuadro en el que se recogen los porcentajes de respuestas que se refieren a la utilidad de la Historia aprendida para comprender el presente, observamos algunos hechos significativos. De entrada hay que notar una diferencia importante entre las respuestas de los alumnos de 4º de ESO y las de los de 2º de Bachillerato (11% frente al 34%). Como ya se ha dicho, es muy probable que el hecho de que la asignatura que se cursa en este último nivel sea Historia de España Contemporánea facilite la vinculación del contenido con el presente, y por esto es probable también que sea mayor el porcentaje de respuestas en el este sentido. Es decir, al tratar la asignatura de un período más reciente, es verosímil pensar que en la clase se aborden cuestiones cuyas raíces están en los años precedentes. Veamos un ejemplo:

–“La Historia tiene su lado práctico, si sabes sobre las guerras mundiales, tienes una opinión sobre la actualidad” (SD3).

No está de más recordar ahora que los profesores y profesoras que respondieron al cuestionario rechazaban precisamente el argumento de que la

Historia es útil para la comprensión del presente siempre y cuando se ocupe específicamente de la época contemporánea o de un tiempo muy próximo al nuestro. Otra vez nos encontramos con que la percepción que los alumnos tienen de la asignatura es distinta a la de los profesores.

Por lo demás, los porcentajes de las respuestas de los alumnos de bachillerato de los distintos centros que se refieren a este asunto son muy similares entre sí. No ocurre, sin embargo, lo mismo con los de 4º de ESO. En este caso, llama la atención el dato de que el mayor porcentaje de respuestas en las que se involucra el presente, se encuentra entre los alumnos de superior nivel social (M1, 31%), mientras que el menor –el 0%– se encuentra entre los alumnos del extremo inferior de la escala social que he utilizado en la investigación, los del centro B1.

Sería atrevido extraer de aquí la conclusión de que, aunque no es frecuente que la asignatura se perciba como útil para la comprensión del presente, esta percepción pueda variar en virtud de la condición social del alumnado, de forma que o bien la comprensión de la realidad social penetra más fácilmente en unas clases que en otras, o bien determinados alumnos tienen más facilidad para relacionar la Historia con el presente. De todas formas los datos no son suficientemente concluyentes, de aquí que más bien tendríamos que formular la idea como una hipótesis que requiere de más estudios y de muestras más amplias que la que he utilizado.

Lo que sí parece claro es que, de forma general, los alumnos no tienen conciencia de que la asignatura les haya servido para comprender el mundo en el que viven, sobre todo los de 4º de ESO. Ahora bien, ¿quiere esto decir que, según los estudiantes, la actualidad no tiene cabida en las clases de Historia? Nada más lejos de la realidad. Como veremos más adelante –al tratar de los asuntos que son objeto de estudio en la clase–, los alumnos dan cumplida cuenta de un fenómeno que describen también los profesores y es el de que en las aulas se suscitan cuestiones de actualidad, aunque de manera puntual y al parecer sin mucha profundidad. Diríamos que no se trata de que la actualidad se convierte en objeto de estudio, lo que en realidad ocurre es que se hacen comentarios sobre ella; y es probable que para los profesores estos comentarios parezcan suficientes para justificar la utilidad de la Historia escolar

para la comprensión del presente, mientras que, según los alumnos, como hemos visto, la cosa no alcanza ese nivel.

Si examinamos las respuestas o las intervenciones en las sesiones de discusión de la minoría que explícitamente declara afirmativamente sobre la utilidad de la asignatura para comprender el presente, vemos que suelen expresarse en términos muy parecidos a los que veíamos que utilizaban los profesores. Así, la Historia sirve para comprender el presente en cuanto permite conocer el origen de algunos problemas actuales o comparar formas de vida pasadas y presentes:

-“Me ha servido para saber el origen de algunos de los problemas actuales que hay ahora. También me ha servido para conocer la cultura de otros pueblos antiguos y poder comparar las sociedades antiguas con las actuales”(M1-4º, pta. 5, nº 20).

-“Para saber los antecedentes del mundo en el que vives” (B2-4º, pta. 5, nº 12).

-“Para comprender mejor las situaciones actuales como por ejemplo los nacionalismos del País Vasco y Cataluña” (M1-2º, pta. 5, nº9).

También encontramos en las opiniones de los alumnos la idea de que el presente es resultado de la evolución del pasado y en este sentido su conocimiento –el del pasado- resulta útil para la comprensión del presente como punto de llegada o en cuanto condicionado por aquél:

-“Para saber cómo se ha llegado a nuestro tiempo, y lo que ha repercutido del pasado al presente...” (M1-4º, pta. 5, nº 24).

-“Para saber cómo conseguimos hacer la sociedad, política, etc. que tenemos ahora, además de culturizarnos” (B2-4º, pta. 5, nº 13).

-“Para saber todos los pasos que se han dado hasta llegar a la situación actual” (B2-2º, pta. 5, nº3).

-“Para saber que las costumbres y todo lo que me rodea, es así, porque en el pasado han ocurrido cosas que han condicionado mi vida” (M2-4º, pta. 5, nº 14).

En algunas respuestas, por último, queda patente la función ideológica de la Historia escolar en cuanto legitimadora del presente:

–“Para saber algo más de mi cultura y comparar la actualidad con tiempos pasados, con lo que te das cuenta de lo bien que vives” (M2-4º, pta. 5, nº 3).

–“Para saber lo que ha cambiado el mundo y la suerte que tenemos...” (M2-4º, pta. 5, nº 15).

El comentario sobre estas opiniones de los alumnos no debe hacernos perder de vista que –como ya se ha dicho- la mayoría de ellos no tiene conciencia de que lo que han aprendido de Historia les haya servido para comprender el presente, al menos no lo manifiestan cuando responden a nuestra pregunta sobre ello en el cuestionario⁴. Además, en las intervenciones de los alumnos y las alumnas que participaron en las sesiones de discusión la idea de la relación entre Historia y comprensión del presente, tampoco parecía gozar de muchos adeptos. Si acaso fue entre los alumnos y alumnas de 1º de bachillerato –que cursaban la asignatura Hª Contemporánea en el centro SD3- donde apareció con más frecuencia en intervenciones ya referidas o en otras como la siguiente:

–“La Historia te permite tener una opinión sobre la actualidad, sirve para comprender la actualidad. Si ves noticias de la actualidad caes en la cuenta de que tienen que ver con cosas que hemos estudiado” (SD3).

Sin embargo otras intervenciones que se produjeron en este mismo centro o en el SD2 (en el SD1 apenas hubo intervenciones sobre este asunto, como si a medida que bajamos en la escala social la vinculación de la Historia con la comprensión del presente estuviera menos clara), nos hacen pensar que los alumnos –algunos, no todos- expresan más bien una expectativa, un deseo, que no parece cumplirse en la realidad. Veamos algunas frases -del centro SD3- que nos parecen significativas:

4

No está de más recordar que la pregunta número 5 –a la que me estoy refiriendo-, como la mayoría de las del cuestionario, es una pregunta de tipo abierto en la que los alumnos y alumnas se expresan libremente en la respuesta. Lo que se quiere decir a la hora de hablar de esas respuestas es que apenas aparece la idea de que lo que han aprendido de Historia les haya servido para comprender el presente.

Alumno 1.- *Me gustaría que se comentara algo de la actualidad. De la guerra de Kosovo, aunque fuera cinco minutos.*

Alumno 2.- *Debería tratarse de cosas de actualidad, por ejemplo, “esto viene de antes” o si estamos dando la revolución rusa ver qué pasa ahora en Rusia...*

Alumno 3.- *El problema es que verdaderamente [la clase de Historia] no sirve para comprender la actualidad. En Filosofía, por ejemplo, hay más temas actuales” (SD3).*

En sentido muy parecido se expresaron los alumnos y alumnas del centro SD2, según podemos ver a continuación:

Alumno 1.- *A mí, por ejemplo, me interesa más lo que está pasando ahora en Kosovo que la Revolución francesa.*

Alumno 2.- *Claro, pero para comprender el presente hay que conocer el pasado. Hay que saber la Historia de Yugoslavia.*

P: ¿Se tratan estos temas de actualidad en la clase?

Alumno 1.- *Normalmente no. En tutoría sí, dice el profesor: <<a ver de qué hablamos>> (SD2).*

Los testimonios de los alumnos cuestionan fuertemente el discurso de los profesores cuando declaran sobre los principales objetivos de la enseñanza de la Historia. De hecho hemos visto que, aunque no es extraño que en la clase se hagan comentarios sobre acontecimientos de actualidad, la idea que tienen sobre la asignatura no tiene mucho que ver con la comprensión del presente tal y como decían los profesores en sus respuestas a nuestro cuestionario. De esta manera, para ellos aprender Historia no es aprender a relacionar la reflexión histórica sobre el pasado con los problemas de nuestro tiempo. Y esta idea –que, como digo, es reflejo de lo que ocurre en las clases de Historia- les hace también disponerse a aprender considerando que la comprensión del presente no es asunto fundamental sino accesorio en la clase de Historia, reducido en el mejor de los casos, como ya se ha dicho, a comentarios sobre la actualidad. En este sentido, su disposición hacia el aprendizaje de los contenidos actuará selectivamente, centrando la atención en la acumulación de información sobre el acontecer de los hechos históricos que es –como hemos dicho- lo que consideran ser cultos y saber Historia.

5.1.3. La Historia sirve para formarse en valores

El tópico de que la Historia sirve para educar en una serie de valores, para propiciar determinados comportamientos sociales e incluso personales, no está del todo ausente, tanto de las respuestas del cuestionario como de las intervenciones de los alumnos en las sesiones de discusión. Sin embargo, el escaso porcentaje de respuestas en las que encontramos referencias explícitas a esta idea –el 2%–, nos pone de manifiesto, nuevamente, que en las declaraciones de alumnos y profesores sobre la Historia escolar, se producen contradicciones significativas. Pues, si se recuerda, este asunto –junto con el de la comprensión del presente y el del desarrollo de competencias y destrezas cognitivas– ocupaba un lugar preferente entre las virtudes y objetivos con que se caracterizaba a la asignatura.

Por lo demás, la lectura de las respuestas y de las intervenciones que en este sentido se produjeron entre los alumnos apenas nos aporta ideas muy distintas a las que ya tuvimos ocasión de ver al tratar de las declaraciones de los profesores y profesoras. Así, algunos alumnos se inclinan por la idea de “aprender de los errores del pasado”:

-"la Historia sirve para no cometer los mismos errores" (SD3).

-"[La Historia sirve] para que los grandes fallos no se vuelvan a repetir" (M2-4º, pta. 5, nº5).

-"[La Historia sirve para] aprender de los fallos que tuvieron en otras épocas de tipo político, o económico, con respecto a su organización" (M1-4º, pta. 5, nº18).

-"[No la suprimiría porque] esta asignatura te enseña a saber las cosas del pasado, cómo eran las personas, qué hacía en el mundo en que se movían. Esta asignatura es buena, para aprender, para saber lo bueno y lo malo que se hizo en el pasado, conociendo lo malo del pasado, no tenemos que volver a caer en esos errores del pasado" (B1-2º, pta. 4, nº 8).

Para otros, el valor civilizatorio de la Historia se concreta en que ofrece pautas de conducta personal:

"Veo que es elemental para nuestra formación en la vida, aprendiendo lo bueno y lo malo para ser personas civilizadas" (M2-4º, pta. 4, nº29).

"[La Historia me ha servido]Para saber más de mí mismo, lo que debo y no hacer dependiendo de lo que se hizo bien o mal" (M2-2º, pta. 5, nº19).

"Soy más persona, he comprendido el camino de mi vida, tratando a todos igual, dándome cuenta de los problemas bélicos ocurridos y viendo las soluciones que ponían, siendo más buenas/malas para el hombre" (M1-4º, pta. 5, nº10).

"Para saber más de mi pasado y para no equivocarme al hacer algo que pueda perjudicar a mi país o mi mundo" (M2-4º, pta. 4, nº28).

Añadir a los comentarios anteriores que, en lo que respecta a los alumnos y alumnas de 4º de ESO, ya hemos visto que esta idea de la Historia como educadora de los comportamientos y actitudes de las personas o como "maestra de la vida" –tan ligada a la tradición del código disciplinar- solamente aparece en las respuestas de los alumnos y alumnas de clase media-alta y está ausente en las demás.

5.1.4. La inutilidad de la Historia escolar

Tanto en las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario como en las sesiones de discusión mantenidas con tres grupos de alumnos, aparece con una frecuencia nada despreciable –mayor que en otros casos, si se exceptúa la función cultural- la idea de que la asignatura de Historia no tiene utilidad alguna. Recordemos (para lo cual parece oportuno volver a reproducir los datos) que entre las respuestas de los alumnos de 4º de ESO a esta pregunta, encontramos hasta un 12% que hace referencia explícita a este asunto, es decir, este es el porcentaje de alumnos y alumnas que considera que lo que han aprendido de Historia no les ha servido para nada. En el caso de los

alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato el porcentaje se reduce significativamente al 3%.

No está demás avanzar algo de lo que se informará con detalle en el próximo apartado, y es el dato de que el porcentaje de alumnos y alumnas que se inclinan por suprimir la asignatura del currículo –o, en todo caso, hacerla optativa-, es muy superior, tanto en 4º de ESO –21%- como en 2º de Bachillerato –19%- al de los que en uno u otro curso declaran que no les ha servido para nada. Es probable que esta diferencia pueda interpretarse nuevamente como un testimonio de la diferente actitud que tienen los estudiantes según se trate de la Historia en general o de la Historia en cuanto asignatura de la que hay que examinarse, gozando la primera de mayor predicamento entre ellos.

En lo que respecta a los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato, también llama la atención el hecho de que sólo entre los estudiantes del centro M1 –los de nivel social más alto- está presente la idea de que lo que han aprendido de Historia les ha servido para poco o nada, un dato sobre el que no he encontrado interpretación alguna, aunque no ha sido objeto de especial atención en la investigación⁵.

Respecto a los alumnos y alumnas de 4º de ESO la media estadística puede resultar engañosa, ya que los que así opinan se concentran prácticamente en el centro B1, es decir, en el que cursan sus estudios los de nivel social bajo. El distanciamiento de estos alumnos respecto a la Historia escolar queda nuevamente confirmado; veremos, además, que un porcentaje similar a los que declaran ahora que la Historia no les ha servido para nada –el 44%-, se mostraba partidario de suprimir la asignatura en sus respuestas a la pregunta 4. La relación entre contexto social y actitud ante la Historia vuelve a aparecernos (véanse cuadros 5.3. y 5.4.).

Me ha servido para...	B1-4º	B2-4º	M1-4º	M2-4º	Tot.4º

⁵

Recordar, en todo caso, que los alumnos de este centro cursaban la modalidad del bachillerato Científico.

Poco o nada	44%	4%	3%	0%	12%
-------------	-----	----	----	----	-----

Cuadro 5.3: Alumnos y alumnas de 4º de ESO para quienes lo que han aprendido de Historia no les ha servido

Me ha servido para...	B1-2º	B2-2º	M1-2º	M2-2º	Tot.2º
Poco o nada	0%	0%	11%	0%	3%

Cuadro 5.4: Alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato para quienes lo que han aprendido de Historia no les ha servido

Para conocer algunas de las razones que exponen los alumnos que opinan que la Historia que han aprendido les ha servido para poco o nada, ilustraré, finalmente, estos datos con ejemplos extraídos de sus respuestas y de sus intervenciones en las sesiones de discusión.

En general, entre los alumnos de 2º de Bachillerato que se expresan en el sentido que vengo comentando, el principal argumento es el de la inconveniencia de la Historia en relación con el tipo de estudios que cursan o piensan seguir. En sus intervenciones y respuestas queda patente que para ellos la asignatura –lejos del valor que los profesores le atribuyen- parece ser un incomodo trámite administrativo. Lo significativo es, sin embargo, que la gran mayoría de estos alumnos cree que la Historia lea ha formado en algún sentido y creen que tendría que formar parte del currículo básico de los estudiantes, pero tienden a opinar que los que cursan estudios de Ciencias ya no tienen por qué estudiarla. A este me refería cuando hemos apuntaba la idea de que los alumnos tienen una opinión distinta según se trate de la Historia o de la asignatura. Veamos, de todas formas, la opinión de un alumno que me parece representativa de esta idea:

-"[La Historia me ha servido] *Para tener cultura, pero en cierto modo (y no quiero mostrar una actitud pasiva y negativa hacia la Historia) para nada, porque me dirijo hacia una carrera de ciencias*" (B1-2º, pta. 5, nº12).

En otros casos, distintos de este, las razones que se esgrimen para afirmar la inutilidad de la Historia escolar tiene que ver con su carácter memorístico:

"Para muy poco porque al cabo del tiempo se me olvidan las cosas"
(B2-4º, pta. 5, nº18).

"Por ahora para muy poquito, porque ya se me ha olvidado todo"
(B1-2º, pta. 5, nº27).

"Para nada, todo se me olvida cuando dejo de estudiarlo. Me culturiza un poco ya que se me quedan algunas ideas importantes, pero lo demás se me olvida" (B1-2º, pta. 5, nº30).

En fin, un argumento que aparece con frecuencia, especialmente entre los alumnos de inferior condición social, para expresar la inutilidad de la Historia es el de su escasa relación con la vida práctica y con el mundo del trabajo. He aquí algunas opiniones en este sentido:

"Sí, porque hay trabajos para los que no hace falta saber Historia"
(B2-4º, pta. 4, nº7).

"No sirve para nada, con saber leer y escribir ya tienes suficiente"
(SD1).

"Para trabajar en los albañiles no hace falta saber la Revolución francesa" (SD1).

*"El[nombre de alumno] que tiene una ferretería,
¿para qué quiere saber quiénes fueron los romanos?"* (SD1).

En definitiva, vemos que para un número significativo de alumnos y alumnas la Historia escolar carece de utilidad, de lo que puede inferirse que su disposición para el aprendizaje y su actitud en la clase será escasamente positiva. Las diferencias que, a este respecto, existen en función de su condición social confirmarían nuestra idea de que lo que ocurre en el interior de las aulas es también distinto en virtud de esta circunstancia. Por lo demás, hemos visto que los argumentos que utilizan los alumnos que se pronuncian en este sentido tienen que ver especialmente con el carácter examinador del

conocimiento escolar, el carácter memorístico y la escasa vinculación con la realidad que viven o van a vivir.

5.2. El interés y la actitud de los alumnos por la Historia escolar

A partir de las informaciones que proporcionan las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario que se pasó a los alumnos, así como de algunas de las intervenciones que tuvieron en la sesiones de discusión que mantuvimos con tres grupos de ellos, podríamos ir perfilando la disposición de los estudiantes hacia la asignatura. Veamos, en primer lugar, el grado de aprecio que manifiestan por ella en relación con otras asignaturas.

A este respecto en el cuestionario de alumnos se incluyó una pregunta **-la nº 6: Cita por orden de preferencia las tres asignaturas que te parecen más interesantes (de este o de cursos anteriores)-** que se interesaba por conocer el lugar que la Historia (y otras asignaturas) ocupa en el orden de preferencia de los estudiantes. Fijándonos en las disciplinas que más frecuentemente son mencionadas en primer lugar y que serían, por tanto, las que gozan de mayor atracción para los alumnos, los resultados de las respuestas de los estudiantes de 4º de ESO⁶ pueden verse en el siguiente cuadro:

Centro	Asignatura preferida (1ª)
B1-4º	Educación Física(22%)
B2-4º	Educación Física (25%)
M1-4º	Historia (31%)
M2-4º	Cultura clásica (34%)
Tot. 4º	Historia (21%)

Cuadro 5.5: Asignatura preferida en primer lugar por los alumnos y alumnas de 4º de ESO

Como puede verse, considerando el total de los alumnos de 4º, es la Historia la materia que más frecuentemente se cita en primer lugar, de forma

6

No se ha considerado relevante este mismo dato para el caso de los estudiantes de 2º de Bachillerato ya que el abanico de asignaturas que cursan es muy amplio y distintos debido a la existencia de varias modalidades de estudio.

que así lo hace el 21% de ellos. Otras asignaturas como las Ciencias Naturales, las Matemáticas, la Educación Física o la Lengua, que también se citan en el primer lugar en el orden de sus preferencias, están muy distantes de esta frecuencia ya que en el mejor de los casos -el de las Ciencias Naturales- el porcentaje de los que la sitúan como la más interesante -el 12%- es muy inferior al de la Historia. Según esto habría que afirmar que nuestra disciplina goza de cierto predicamento entre los alumnos cuando se compara con otras asignaturas; y, en este sentido, los datos son bastante similares a los de otros estudios sobre este mismo tema (Lautier, 1997; Leeuw, 1998; González, 1993a; Inspección de Bachillerato, 1984).

Pero los datos obtenidos con las respuestas de los alumnos nos reflejan otra realidad también bastante significativa. Vemos que en los centros con alumnos y alumnas de inferior nivel social -B1 y B2- la asignatura que con más frecuencia se cita en primer lugar es la Educación Física, mientras que la Historia y la cultura clásica aparece en los centros con alumnos de un nivel social más alto -M1 y M2⁷. Este dato cobra mayor relieve cuando se complementa con el de que la asignatura que más veces se cita en primer lugar en los centros B1 y B2 -la Educación Física- sólo es citada en este puesto por un alumno del centro M2 y por ninguno de los alumnos del centro M1.

Naturalmente el hecho de los estudiantes inclinen sus preferencias en mayor o menor grado por unas u otras asignaturas depende de muchas circunstancias y es algo en lo que intervienen variables de muy diverso tipo como el estilo del profesor o profesora que imparte la asignatura, el tipo de interacciones que se genera en la clase o la trayectoria académica de los alumnos. Sin embargo parece razonable inferir de los datos anteriores que el contexto sociocultural en el que los alumnos se socializan y, en definitiva, la cultura de la clase o grupo social al que pertenecen constituye una variable fundamental a la hora de interpretar el grado de interés de los alumnos por unas u otras asignaturas.

A este respecto, el hecho de que ciertos alumnos prefieran ante todo la Educación Física y otros, sin embargo, la Historia o la cultura clásica, nos

7

Incluso en este último centro la Historia es citada en primer lugar por un número de alumnos y alumnas muy similar al de la cultura clásica (9 y 10 respectivamente)

evoca las ideas de Bernstein (1971, 1998) que ya se expusieron en el primer capítulo de este trabajo. Recordemos que allí hemos visto cómo la separación fuerte entre el contexto escolar y el cotidiano explica -según este autor- que los alumnos de clases desfavorecidas tengan más dificultades para reconocer el discurso pedagógico oficial, de aquí que muestren mayor interés por materias cuyas prácticas y contenidos están más próximos a contextos con los que están familiarizados. Mientras que los de clase media reconocen más fácilmente las diferencias entre el contexto escolar y el cotidiano y responden con más pertinencia a los requerimientos de los significados oficiales en la escuela, de aquí que muestren más preferencia por asignaturas valiosas en el contexto escolar y menos por otras con menor interés académico.

Volviendo a los datos que proporcionan las respuestas de los alumnos a las preguntas en el cuestionario, he fijado mi atención en los casos en los que la Historia aparece citada en primer lugar en el orden de sus preferencias, así como en los que aparece citada en cualquier otra posición (es decir, 1ª, 2ª ó 3ª). Los resultados que arrojan las respuestas de los alumnos son los que pueden verse en el siguiente cuadro:

Lugar de preferencia	B1-4º	B2-4º	M1-4º	M2-4º	TOT.4º
Preferencia 1ª	11%	13%	31%	26%	21%
Preferencia 1ª-3ª	28%	42%	55%	85%	53%

Cuadro 5.6: Lugar de preferencia de la Historia entre los alumnos y alumnas de 4º de ESO

Si miramos el porcentaje de alumnos y alumnas que en sus respuestas sitúan a la Historia en el primer lugar, vemos que esto ocurre más frecuentemente en los centros M1 y M2, es decir, entre los estudiantes de clase media-alta, mientras que este porcentaje se reduce significativamente en los otros dos centros con estudiantes de clase media-baja y baja. Esta misma tendencia se mantiene -como puede verse en el mismo cuadro- en los datos sobre el porcentaje de alumnos y alumnas que cita a la Historia en su respuesta, independientemente del lugar en el que lo hace; vemos también en este caso que las diferencias entre las respuestas de unos u otros alumnos son

bastante importantes, quedando nuevamente de manifiesto que el interés por la asignatura varía notoriamente según la condición social del alumnado.

Las respuestas de los alumnos a la **pregunta nº 4 del cuestionario -Si pudieras ¿suprimirías la asignatura de Historia de los estudios? ¿Por qué?-** sirven para complementar las anteriores informaciones sobre el grado de aprecio -y la consiguiente disposición- de los alumnos por la Historia, y confirman, en todos sus extremos, la tendencia ya apuntada acerca de las diferencias que se observan en función del nivel social de los estudiantes. Los datos de estas respuestas son los que se exponen en el siguiente cuadro:

Suprimir la asignatura	B1-4º	B2-4º	M1-4º	M2-4º	Tot.4º
Sí	44%	25%	14%	3%	21%
No	56%	75%	86%	97%	79%
N/C	0%	0%	0%	0%	0%

Cuadro 5.7: Opinión sobre la supresión de la asignatura de Historia entre los alumnos de 4º de ESO

Vemos, por una parte, que la gran mayoría de los alumnos y alumnas de 4º de ESO que respondieron al cuestionario rechazan la idea de suprimir la asignatura de Historia de los planes de estudios, corroborando de esta forma el dato que veíamos en las respuestas de la pregunta nº 6 que situaban a la asignatura en el primer lugar en el orden de preferencia. Según esto, puede afirmarse nuevamente que, al menos en el plano declarativo, la Historia goza de cierto favor entre el alumnado en su conjunto, tal y como se ha dicho anteriormente⁸.

Por lo demás, si miramos los datos teniendo en cuenta los distintos tipos de centros y, por lo tanto, el nivel social del alumnado, vemos nuevamente que se producen diferencias significativas entre unos y otros. Así, los partidarios de

8

Cuesta (1998) llama la atención sobre el hecho de que generalmente los alumnos responden en términos positivos hacia la Historia cuando se trata de cuestionarios, mientras que en entrevistas y conversaciones de tipo etnográfico suelen mostrar una actitud de rechazo hacia el conocimiento escolar. En esta investigación que ahora presento, he tenido ocasión de comprobar esa afirmación puesto que, como se verá más adelante, la opinión de los alumnos que participaron en las sesiones de discusión no era tan favorable a la Historia como la de los que respondieron al cuestionario.

suprimir la asignatura son más numerosos en los centros en los que cursan sus estudios alumnos de bajo nivel social -B1, 44% y B2, 25%-, dándose incluso el caso de que el mayor porcentaje se produce entre los alumnos de condición social más baja -el 44% en el B1-. Por el contrario, los partidarios de suprimir la asignatura se reducen notablemente entre los alumnos y alumnas de los centros M1 y M2 -14% y 3% respectivamente-, es decir, entre los de clase media-alta. Nuevamente los datos de las respuestas de los alumnos delatan que su interés y actitud hacia la asignatura cambia según el nivel social, apreciándose que los alumnos de clase media-alta mantienen una disposición más positiva que los de clases inferiores.

Resulta oportuno en este punto recordar algo que se expuso en el anterior capítulo como es el hecho de que, por su parte, los profesores y profesoras encuestados manifestaban mayoritariamente -el 64%- en sus respuestas a una de las preguntas del cuestionario -la nº 22-, que, efectivamente, la condición social de los alumnos influye en sus expectativas y actitudes sobre la asignatura. Vimos también entonces que, al respecto, la opinión más generalizada entre estos profesores es la de que los alumnos de clase media mantienen una actitud más favorable hacia la asignatura que la de los de más bajo nivel social, en el sentido en el que, por ejemplo, se expresaba uno de ellos:

-“Sí, los alumnos de condición social media-alta suelen mostrar más interés por los contenidos y en los debates suelen opinar de forma diferente ya que las experiencias son distintas ” (CP,nº32).

No tendría inconveniente en afirmar, por tanto, que los resultados expuestos revelan algo bastante conocido en la cultura profesional; el interés que, a mi juicio, tienen es el subrayar lo “evidente” mediante su constatación empírica y, sobre todo, el de relacionarlos con la práctica pedagógica que se desarrolla en el interior de las clases.

Naturalmente con las anteriores consideraciones acerca de la relación que se observa entre el nivel social del alumnado y su actitud hacia la Historia escolar, no se quiere decir que no existan otras circunstancias igualmente influyentes en la disposición con que los estudiantes se relacionan con la asignatura. Concretamente en el curso de la investigación he detectado que el

tipo de estudios que cursan los alumnos constituye también un factor que incide en ello.

Efectivamente, si analizamos las respuestas de los alumnos y alumnas sobre el grado de preferencia que tienen por la asignatura teniendo en cuenta el nivel de enseñanza que cursan -4º de ESO ó 2º de Bachillerato- vemos que existen diferencias entre ellos, diferencias que son más acusadas si, además, consideramos la modalidad de Bachillerato que cursan los alumnos de 2º. En el siguiente cuadro se exponen los datos relativos a estos alumnos:

Orden de preferencia	B1-2º	B2-2º	M1-2º	M2-2º	Tot.2º
Preferencia 1ª	0%	3%	4%	26%	8%
Preferencia 1ª-3ª	38%	5%	36%	65%	36%

Cuadro 5.8: Lugar de preferencia de la Historia entre los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato

Si recordamos estos mismos datos referidos a los estudiantes de 4º de ESO -expuestos líneas más arriba-, comprobaremos que mientras que el 20% de éstos situaba a la Historia en el primer puesto en el orden de sus preferencias, un porcentaje muy inferior -sólo el 8%- de los que cursan segundo de bachillerato se pronuncian en el mismo sentido. Recordemos igualmente que el 53% de los alumnos de 4º de ESO mencionaba a la Historia entre las tres asignaturas de su preferencia, mientras que este porcentaje se reduce ahora al 36%. Es decir, según esto, el grado de aprecio o interés de los alumnos y alumnas de bachillerato por la Historia es menor que el que manifiestan los de 4º de ESO.

Los datos parecen suficientemente expresivos de las diferencias que se dan entre alumnos de uno u otro nivel en su actitud hacia la asignatura. Observemos, de todos modos, que hay un caso que puede considerarse una excepción a la tendencia general. Me refiero al dato de los alumnos y alumnas del centro M2; aquí, a diferencia de lo que ocurre en los demás, el porcentaje de los que sitúan a la Historia en el primer lugar del orden de sus preferencias -el 26%- es superior al de la media de los estudiantes de este nivel y mayor incluso al del conjunto de los alumnos de 4º, algo que se repite con el porcentaje de los que nombran la asignatura entre sus tres más preferidas. La

explicación resulta bastante sencilla cuando sabemos que estos alumnos son los únicos de todos los encuestados que cursan una modalidad de Bachillerato -la modalidad de Humanidades- en la que la Historia posee un protagonismo distinto al que tiene en las otras modalidades que cursan los demás alumnos -Ciencias de la Salud en M1 y Tecnológico en B1 y B2-⁹.

Según esto, parece claro que el mayor o menor interés que los alumnos declaran tener por la Historia tiene que ver con el tipo de estudios que cursan, de manera que podríamos hablar en términos de que su actitud hacia el conocimiento histórico está fuertemente "escolarizada". Diríamos, en este sentido, que el interés de los alumnos por la asignatura, tiene también que ver con su valor de cambio en el mercado escolar, que suele reflejar, en cierta medida, el valor de cambio que tiene el conocimiento histórico en la sociedad.

Junto a la condición social del alumnado y el tipo de estudios que cursan, algunas investigaciones -que ya se han citado en el primer capítulo de este trabajo- dan cuenta de otras circunstancias que influyen también en el interés y la actitud de los alumnos por la Historia. Recordemos, por ejemplo, el análisis de los resultados de la encuesta YH que hace Bodo von Borries sobre el interés de los estudiantes europeos por la Historia. A este respecto afirma el citado autor que *"Los adolescentes escandinavos y de la Europa occidental muestran un interés que está con mucho por debajo de la media. El interés está por encima de la media en el sur, sureste y este de Europa (...)Lo cual parece más (que el contraste entre las sociedades post-socialistas y las de libre mercado) como la yuxtaposición de los países radicalmente modernizados (secularizados, democráticos, universalistas, individualizados y materialistas) y los más tradicionalistas (religiosos, autoritarios, etnocéntricos, corporativo y solidario)"* (Borries, 1998, pág. 25). Una interpretación que nos indicaría que la cuestión del interés por la Historia depende también de las circunstancias sociopolíticas e históricas de las sociedades.

9

Como ya se ha dicho en el capítulo III, en el caso de los alumnos de 2º de Bachillerato no he considerado relevante la condición social, ya que damos por supuesto que los mecanismos selectivos propios del sistema educativo homogeneizan bastante -aunque no totalmente- el nivel de los que alcanzan este curso. En todo caso, es probable que las opiniones de los alumnos estén ya básicamente condicionadas por el contexto escolar -estén "escolarizadas"- y en menor medida por los contextos cotidianos, algo que no ocurre en la misma medida entre los estudiantes de 4º de ESO.

Más adelante en este mismo estudio, observa el profesor Von Borries que estas diferencias regionales se reproducen a la hora de valorar el interés de los alumnos por un tipo de Historia más distante o lejana (*"family versus state, local versus world outside Europe and even contemporary versus ancient"*), afirmando que *"the real difference takes place between the lower values of preference for <<near>> history in the North West and the higher ones in the South East"* (ob. cit., pág. 26). Lo cual no sólo abundaría en la idea expuesta en el párrafo anterior sobre el distinto interés de los alumnos por la Historia según los países en los que residen, sino que la ampliaría al extender estas diferencias al interés por distintas perspectivas y temáticas.

En definitiva, el balance inicial que hace Bodo von Borries sobre la encuesta que venimos comentando nos indica la existencia de una relación suficientemente consistente entre las "culturas nacionales" y los elementos fundamentales de la enseñanza de la Historia, entre los que se encuentra el aspecto de la motivación y el interés. De donde parece razonable inferir que, efectivamente, uno de los factores que influye en el interés de los adolescentes por la disciplina es el de las condiciones sociohistóricas en que se desenvuelve su enseñanza, entendiéndose que hay circunstancias que actúan positivamente sobre el interés por la Historia y otras que lo hacen justamente en sentido contrario, influyendo de esta manera en la forma en que los alumnos se aproximan al conocimiento histórico.

En cierto sentido estas conclusiones del profesor Von Borries tienen bastante similitud con los datos obtenidos en mi investigación, especialmente los que se refieren a la relación que he señalado entre nivel social e interés por la asignatura. De hecho, podemos afirmar que las "culturas de clase" influyen en la disposición que tienen los alumnos respecto a la Historia escolar, algo que tendrá su reflejo -entre otras cosas- en el desarrollo mismo de la clase.

Continuando con el análisis de las informaciones que nos proporcionan las fuentes utilizadas en la investigación, en el cuestionario que pasé a los alumnos, las respuestas a otra de las preguntas, **la nº 3 -"Los contenidos de la asignatura de Historia te parecen: (señala con una X tres adjetivos para dar tu opinión). a) Interesantes; b) Inútiles; c) Curiosos; d) Formativos; e) Muy útiles; e) Sin interés; f) Un rollo; g) Otros."**-, nos sirven para ir matizando la actitud y el interés de los alumnos por la asignatura, ahora más concretamente

por sus contenidos. Centrándonos en los datos de los alumnos de 4º de ESO -que son los que se han considerado relevantes para apreciar la incidencia de la condición social y entre los que la variable del tipo de estudios que cursan no es significativa¹⁰-, los porcentajes de los que en cada uno de los centros se inclinan por los distintos adjetivos que se ofrecieron para calificar los contenidos de la asignatura, son los siguientes:

Los contenidos te parecen:	B1-4º	B2-4º	M1-4º	M2-4º	Total
Interesantes	44%	63%	90%	66%	68%
Inútiles	28%	13%	10%	7%	14%
Aburridos	61%	33%	0%	28%	27%
Curiosos	44%	54%	83%	72%	66%
Formativos	44%	79%	90%	72%	74%
Muy útiles	11%	50%	31%	28%	31%
Sin interés	11%	0%	0%	3%	3%
Un rollo	56%	4%	0%	0%	11%
Otros	11%	0%	10%	7%	7%

Cuadro 5.9: Opinión del alumnado de 4º de ESO sobre los contenidos de la asignatura de Historia

También en estos datos se aprecia claramente que en general los alumnos tienen una opinión favorable de los contenidos de la asignatura. De hecho, si agrupamos los porcentajes de los términos que la adjetivan positivamente -interesantes, curiosos, formativos y muy útiles- vemos que se señalan en número muy superior (aproximadamente en un 60%) que los que lo hacen negativamente -inútiles, aburridos, sin interés y un rollo- (14%). De esta forma las respuestas a esta pregunta confirmarían lo que ya sabemos sobre la valoración positiva que los alumnos expresan hacia la Historia, al menos a través de este tipo de cuestionarios.

Por otra parte, si comparamos el porcentaje de los alumnos que se inclinan por señalar adjetivos positivos o negativos teniendo en cuenta el centro en el que cursan sus estudios -y, por tanto, su condición social- vemos que hay una importante diferencia entre los del B1 y los del M1, es decir, entre los centros con alumnos y alumnas con un nivel social más distante¹¹. Así, en el

¹⁰

En realidad las respuestas de los alumnos de bachillerato no difieren sustancialmente de las de los de 4º, si bien las diferencias entre los alumnos de los distintos centros no son tan significativas

¹¹

primer caso, los alumnos que adjetivan positivamente los contenidos de la asignatura rondarían el 36%, mientras que en el segundo estarían en torno al 74%.

Más concretamente, si miramos las respuestas de los alumnos y alumnas del centro B1 destaca que la mayoría de ellos –el 61%– indica que la asignatura es aburrida y es “un rollo” –el 56%–, mientras que para la inmensa mayoría del alumnado del centro M1 –concretamente para el 90%– la Historia sería una asignatura con contenidos interesantes, formativos y, en ningún caso, aburridos o “un rollo”. Parece claro, según estos datos, que unos y otros hacen una valoración muy distinta de los contenidos de la asignatura, confirmándose, por tanto, la idea que ya planteaba anteriormente acerca de la diferente actitud con que alumnos de distinto nivel social afrontan el aprendizaje de la Historia.

Examinando con más detalle las respuestas de los alumnos, vemos que el adjetivo de significado positivo que mayor número de ellos señala es el de “formativos” –74%–, seguido del de “interesantes” –68%– y “curiosos” –66%–, mientras que el que señala un menor número de alumnos es el de “muy útiles” –31%–. Podríamos decir, según esto, que para el alumnado la asignatura de Historia sería una materia que proporciona unos conocimientos formativos, interesantes y curiosos, aunque poco útiles: un saber culto y poco práctico. Recordemos en este punto que el discurso de los profesores de Historia se esfuerza, sin embargo, en subrayar el carácter “práctico” de la asignatura, suponiendo que tiene gran potencialidad para proporcionar a los estudiantes un conocimiento que puede aplicarse a la comprensión de la realidad social. Es posible que alumnos y profesores no estén hablando de la misma asignatura.

Respecto a los términos que adjetivan negativamente observamos que el que más veces es señalado por los estudiantes es el de “aburridos” –un 27% del alumnado de 4º– seguido a distancia por el de “inútiles”¹² –el 14%– y por los que indican que es “un rollo” –el 11%–, mientras que el adjetivo con significado negativo que menos se señala es el de “sin interés” –un 3% de alumnos. Si nos

Estas diferencias son casi inexistentes entre las respuestas del alumnado de los otros dos centros –B2, 62% y M2, 60%.

¹²

No deja de ser contradictorio el dato de que sólo el 14% considera los contenidos como “inútiles”, mientras que el 31% los considera “muy útiles”.

fijamos en los alumnos que señalan el término “aburridos”, vemos que los que así consideran el contenido de la asignatura son sobre todo de los centros B1 y B2, es decir, los que acogen a alumnos y alumnas de inferior condición social. Se trata, como vemos, de un estado de ánimo –el aburrimiento- que se acusa más entre el alumnado de clase media-baja y baja -el 61% en el B1 y el 33% en el B2- que entre los de clase media-alta: 0% en el M1 y el 28% en el M2.

Parece lógico que la mayor distancia que separa a la cultura escolar –y la Historia académica- de la cultura de los alumnos de bajo nivel social, produzca el aburrimiento y otras consecuencias parecidas. Y es probable también que los problemas de gestión del tiempo de clase y de control del orden dentro de ella, sean más importantes en estos contextos que en otros. En este punto conviene recordar que, según mi punto de vista, la disposición de los alumnos y alumnas hacía la asignatura termina -de una forma u otra- traduciéndose en comportamientos en la clase, comportamientos que influirán en las decisiones que tomen los profesores para el gobierno de la clase, ya que los docentes se ven impelidos a gestionar las situaciones que por unas u otras circunstancias se viven en el aula. Seguramente las características que finalmente tiene el conocimiento histórico escolar están a su vez influenciadas por estas prácticas.

El análisis de las respuestas de los alumnos a algunas de las preguntas del cuestionario nos revela que generalmente los estudiantes hacen una valoración positiva de la asignatura, aunque esta valoración se matiza en función de su condición social (y de otras variables). Y, sin embargo, vimos en el capítulo anterior que para los profesores el principal problema relacionado con los alumnos es precisamente su falta de interés, problema que -coincidiendo en esto con los datos de los alumnos- parece ser más acuciante cuando las clases se imparten a alumnos de niveles sociales más bajos.

Es posible que la contradicción entre las informaciones que proporcionan los alumnos y las que proporcionan los profesores se expliquen si interpretamos que esa favorable disposición de los alumnos se refiere a la Historia y no a la Historia con la que se convive en el aula -la Historia escolar- que es de la que nos hablan los profesores cuando señalan la falta de interés. Es posible también que, como señala Cuesta, (1998), las informaciones de este tipo obtenidas mediante encuestas de opinión -como las que he utilizado en la investigación- presenten un panorama distinto al que se observa cuando las

informaciones provienen de fuentes que califica de "cálidas". En seguida nos acercaremos a este tipo de fuentes, pero quedémonos, en todo caso, con la idea de que la disposición de los alumnos hacia la Historia escolar está influenciada por su condición social y puesto que esa disposición se traduce en comportamientos en el aula -de alumnos y de profesores-, diremos que éstos también están mediatizados por esa circunstancia.

Con el fin de profundizar en el estudio acerca de las ideas del alumnado sobre la Historia escolar, buscamos ahora otros matices utilizando para ello fuentes de carácter más cualitativo que las que hemos utilizado hasta este momento. Acudiremos a la lectura de las razones que esgrimen los alumnos partidarios de suprimir la asignatura –expuestas en las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario–, así como a algunas intervenciones de alumnos en las sesiones de discusión, en las que hacían alguna valoración sobre la asignatura; en todos los casos nos interesan especialmente las opiniones que tienen connotaciones negativas, con el fin de conocer cuáles son los problemas con los que los profesores y profesoras afrontarían la enseñanza de la asignatura.

Analizando el texto de las respuestas a la pregunta 4, encontramos, en primer lugar, una idea sobre la asignatura que está presente sobre todo entre los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato. Sus palabras, explicando por qué suprimirían del currículo la asignatura de Historia, nos ilustrarán sobre ello:

-"Sí, porque es un asignatura difícil que no está en la rama de ciencias, o por lo menos a mi parecer no debería estar ya que no la necesitamos para la Universidad y nos ocupa mucho tiempo. En la rama de Sociales no la quitaría porque es una asignatura interesante que les va a ser útil" (M1-2º, pta. 4, nº8).

-"Sí, porque en 2º de bachillerato de ciencias no le veo mucha lógica a que tengamos Historia, porque es algo totalmente diferente a nuestra rama. Pero en los demás cursos no la suprimiría. Es muy interesante y necesario conocer la Historia de la Humanidad" (M1-2º, pta. 4, nº10).

"Considero que es necesaria para la formación del alumnado, pero en un bachillerato de ciencias de salud, no creo que debiera ser obligatoria" (B2-2º, pta. 4, nº1.)

"Para mí que estoy estudiando ciencias de la ingeniería no me vale nada la Historia y sería un problema más para sacar el curso" (B2-2º, pta. 4, nº2).

"Sí, porque creo que para los estudios que yo tengo pensamiento de hacer no me sirve para nada. Además, no me gusta la Historia puesto que soy de Ciencias" (M1-2º, pta. 4, nº 17).

Las afirmaciones de estos alumnos vienen a reflejar una idea que me parece interesante resaltar a la hora de analizar su actitud respecto a la Historia: es de rechazo en la medida en que es *"un problema más para sacar el curso"*, pero se suele admitir, al mismo tiempo, que es *"muy interesante y necesario conocer la Historia de la Humanidad"*. Advierto en esta aparente contradicción el hecho de que los alumnos y alumnas parecen mantener actitudes distintas hacia la Historia y hacia la Historia escolar; el conocimiento histórico -la Historia- puede ser considerado positivamente y, sin embargo, la Historia escolar en cuanto conocimiento evaluable sometido, por tanto, a la lógica examinadora, valorado de forma muy distinta:

"Sí[suprimiría la asignatura], a mí por ejemplo lo veo bien pero es que la época del XVIII para abajo es aburrida y no me gusta nada y además la tienes que estudiar, si sólo fuese leértelo... Pero a partir del XVIII para arriba es muy interesante pero es que la tienes que estudiar" (M2-4º, pta. 4, nº20).

Esta diferencia en la actitud de los estudiantes hacia la Historia y la Historia escolar no se limita a los alumnos de Bachillerato sino que puede hacerse extensiva a otros. Como ya se ha dicho en el primer capítulo, en este mismo sentido se pronuncia también Nicole Lautier, cuando escribe que *"La distinction entre Histoire e histoire enseignée à l'école se fait sentir faiblement. Les scores marquent un léger recul en passant des items relevant de l'adhésion à l'histoire en général, aux items se rapportant à la discipline scolaire"*. (Lautier, 1997, pág. 39).

A este respecto, por su parte, Nieves Blanco (1992) hace notar un punto de vista similar, afirmando que *"para valorar las ideas de los alumnos respecto al conocimiento que la Historia les proporciona hay que hacer referencia a dos modos distintos de acercarse a él: como conocimiento de interés (ya sea porque satisface su curiosidad a porque entiendan que conocer lo que ha ocurrido en el pasado puede ser importante para ellos) y como conocimiento evaluable. la valoración es distinta en ambos casos"*. Afirmación que apoya en opiniones de alumnos como la siguiente: *"(la Historia es importante) porque así entendemos mejor el mundo y la política de hoy... si hasta puede ser bonita y todo, si no hubiera que examinarse"* (Ibíd., pág. 378).

En las respuestas de los alumnos respondiendo a la pregunta 4 del cuestionario aparece con cierta frecuencia la complejidad y dificultad de la asignatura como motivo de rechazo:

"Sí, porque no me gusta y la mayoría de las cosas no las comprendo" (B2-4º, pta. 4, nº8).

"Es muy extensa, dificultosa, y es un callo" (M1-2º, pta. 4, nº30).

"Son demasiado fuertes y hay que estudiar mucho, y se lleva la mayoría del tiempo de mis estudios" (B2-4º, pta. 4, nº 10).

También encontramos la inutilidad del conocimiento histórico y su falta de relación con el mundo del trabajo, como motivo del rechazo de algunos alumnos:

"Sí, porque es muy difícil y no sirve para nada para el futuro. Aunque es cultura general pero no creo que sirviera" (B2-4º, pta. 4, nº6).

"Sí, porque hay trabajos para los que no hace falta saber Historia" (B2-4º, pta. 4, nº7).

"Sí, porque me parece que no tiene ninguna utilidad más que la de obtener cultura general y que hay otras que son más necesarias a las que la Historia quita tiempo. Creo que ésta es una asignatura que debería ser optativa"(M1-4º, pta. 4, nº13).

Algunos alumnos citan el problema del aburrimiento para explicar su opinión favorable a la supresión de la asignatura del currículo:

-Sí, porque algunas cosas son muy aburridas pero otras son buenas, pero es un rollo" (B1-4º, pta. 4, nº1).

-"Es muy aburrida" (B1-4º, pta. 4, nº2).

Aburrimiento que relacionan con la falta de interés que para ellos –y puede que para otros jóvenes- tienen los asuntos del pasado:

-"Sí, porque es muy aburrida y a mi sólo me interesa lo que pasa en el presente y en el futuro, no en el pasado"(B1-4º, pta. 4, nº10).

- "Sí, porque yo vivo el instante y el futuro pero el pasado me da igual, exactamente igual"(B1-4º, pta. 4, nº12).

En las sesiones de discusión que se mantuvieron con alumnos de tres Institutos de Enseñanza Secundaria, algunas de las intervenciones de los participantes hacían alusión a la actitud de los estudiantes respecto a la Historia escolar. En algunos de sus extremos, estas opiniones contrastan con las respuestas a algunas preguntas del cuestionario analizadas anteriormente, en otros, sin embargo, nos permiten complementar, matizar y ampliarlas.

En términos generales puede decirse que la actitud de los alumnos de 4º de ESO hacia la asignatura no es particularmente positiva, contrastando en esto con la tendencia que veíamos en el cuestionario. Las intervenciones de la mayoría de los participantes se decantaron en este sentido. Así, por ejemplo, las que hicieron los alumnos y alumnas del centro SD1, seleccionados -recordémoslo- por ser de bajo nivel social y resultados académicos negativos; veamos la selección que hemos hecho de las intervenciones que –sobre el tema que nos ocupa- se realizaron en distintos momentos de la sesión:

Las opiniones de la mayoría de los alumnos que participaron en la sesión de discusión reflejan una actitud poco complaciente con la asignatura y, en general, con las prácticas escolares.

Pregunta: ¿Cuál es vuestra opinión sobre la asignatura?

Alumno 1.- *A mí no me gusta la Historia porque tienes que estudiar mucha teoría. Nunca se queda todo. Estudiar, estudiar... no es comprender.*

Alumno 2.- *A mí me gustan las sociales pero la maestra no. Me gusta la Historia*

Alumno 3.- *Me gustan poco las sociales, aparte de que no puedo ver a la maestra.*

Alumno 4.- *Yo iba a estudiar Historia, he dado Patrimonio Cultural en 3º y me gustaba, pero a medida que pasa el tiempo menos me gusta la Historia. Sacaba buenas notas, pero...*

Alumno 5.- *Yo me voy a ir al ejército. No me interesa lo que se estudia o enseña en las clases. Sociales no sirve para nada, con saber leer y escribir es suficiente. (SD1).*

Las razones y matices que exponían la mayor parte de los alumnos para explicar su actitud de rechazo, fueron muy similares a las que ya hemos visto en las explicaciones que otros alumnos exponían en sus respuestas a la pregunta 4 del cuestionario, a la hora de argumentar acerca de la supresión de la asignatura. Se insiste aquí en el problema del aburrimiento:

Alumno 1.- *Es que la Historia es aburrida de por sí y ella [la profesora] la hace más aburrida todavía.*

Alumno 2.- *La Historia es la asignatura más aburrida, bueno, Ética también. Allí no habla nadie.*

Pregunta: ¿Los temas son aburridos?

Alumno 1.- *Los temas casi todos los años son los mismos, aunque le añadan algo más. La edad media... entonces es muy aburrido. Si no te enteras de nada, te haces un lío.*

Alumno 2.- *Los temas son aburridos.*

Alumno 3.- *Podía hacer por lo menos excursiones.*

Alumno 4.- *O poner una película.*

Alumno 5.- *Por ejemplo, pone una película, si ve que hay algo interesante, corta un momento y te lo explica. (SD1).*

Este problema del aburrimiento -que ya se ha planteado al analizar la valoración que hacen los alumnos del contenido a través de las respuestas las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario- parece, según la opinión de estos alumnos, que podría resolverse "poniendo películas" o haciendo excursiones. Es como si para los estudiantes, el contenido de la asignatura pudiera, o,

mejor, debiera, tratarse con un estilo narrativo, como una narración de acontecimientos. Pero, como ya vimos en el capítulo anterior, para los profesores la Historia es fundamentalmente explicativa, y en este sentido es en el que se desarrollaban las explicaciones de la profesora de este centro:

Alumno 1.- El absolutismo y la Ilustración es lo último que hemos dado. Primero explica la economía.

Alumno 2.- Yo no me he enterado de nada.

Alumno 1.- Después sociedad: campesinos, nobles...la sociedad es siempre igual, es igual que el tema anterior. Después la política, venga teoría, empiezas a pasar páginas y nada. Ahí te pierdes. Más páginas, más teoría...

Alumno 3.- Sí, te dice "¿tu crees que tiene relación esta economía con la edad media?... y te pierdes. (SD1).

Para estos alumnos, sin embargo, era deseable un discurso narrativo que les entretuviera, contando lo que ocurrió, un discurso comprensible, similar al de "las películas" que, por lo demás, no tuvieran que memorizar. Lo que la asignatura les ofrece es, sin embargo, algo distinto y distante.

Además de la idea de la inutilidad de la asignatura y del conocimiento que supuestamente se adquiere –asunto que se tratará más a fondo en el siguiente apartado-, destaquemos entre las opiniones de los alumnos y alumnas de este centro, el carácter memorístico y repetitivo que adorna a la Historia escolar. Desde mi punto de vista son estas "cualidades" de la asignatura las que, entre otras circunstancias, provocan la insatisfacción y el desasosiego en el aula, al menos entre un tipo de alumnado –del que pueden ser representativos los de este centro- en el que la cultura escolar resulta más extraña a su cultura cotidiana y, en consecuencia, sus posibilidades de adaptación a los requerimientos del conocimiento oficial, son menores.

Tal y como veíamos cuando analizábamos las respuestas de los profesores sobre las consecuencias que la falta de interés de los alumnos tiene en el desarrollo de las clases, también ahora se percibe cómo el distanciamiento de los alumnos provoca desorden en el aula.

Alumno 1.- *No hace nada por imponerse en la clase, a lo mejor está todo el mundo hablando menos cuatro, pues se va a explicarles a éstos, a los que escuchan.*

Alumno 2.- *Es que te aburres, no sabes lo que hacer, si dormirte o hablar con el otro...*

Alumno 3.- *Sabes lo que pasa con la ESO que como es obligatoria vienen todos los alumnos, los que quieren estudiar y los que no quieren y los que no quieren molestan a los que quieren.*

Alumno 4.- *Bueno, los que quieren [estudiar] quieren pasárselo bien aparte de estudiar.*

Alumno 5.- *Los que quieren muchas veces se ponen también de cachondeo con los demás (SD1).*

Aunque en no pocas ocasiones las consecuencias del desinterés se trasladan, de una u otra forma, fuera de la clase:

Alumno 1.- *Mucha gente se escaquea.*

Alumno 2.— *Yo me voy porque no te sirve para nada asistir a clase, lo que explica no sirve para nada.*

Alumno 3.- *Más de una vez he dicho que voy al servicio y no he vuelto.*

Alumno 4.- *Hubo un día en que nos fuimos todos, la maestra detrás corriendo por los pasillos.*

Alumno 5.- *Una vez nos quedamos dos en la clase, y nos pusimos a jugar a las damas.*

Alumno 6.— *El título de la ESO hace falta ya en todos lados, todos se lo quieren sacar, entonces están aquí para aprobar por casualidad, no por estudiar (SD1).*

Llamemos, nuestra atención sobre la referencia que se hace en una de las intervenciones al objetivo de aprobar la asignatura. Este asunto, que suele estar muy presente en el pensamiento y la práctica de los estudiantes y que confiere al conocimiento escolar unas características peculiares, vemos que se cita de forma poco convincente por un alumno, como si las posibilidades de aprobar fueran –en este caso- más bien remotas; obsérvese que la expresión del alumno - *Están aquí para aprobar por casualidad, no por estudiar*- no se refiere a él mismo, sino que nos describe lo que supone es una actitud generalizada entre sus compañeros. De ser cierta esta descripción, habría que pensar que para una parte del alumnado de este grupo la relación que

mantienen con la asignatura ni siquiera está ya mediatizada por la expectativa de aprobar estudiando, diríamos que apenas confían o se esfuerzan en que tal cosa ocurra.

Destacar, por último, cómo la relación entre el conocimiento, la disposición de los alumnos para aprender y el orden en la clase fue puesta de manifiesto en las opiniones que expresaron dos alumnos en el curso de la conversación:

Alumno 1.- Lo del euro nos interesa, es lo que viene ahora y quieras que no te tienes que enterar.

Alumno 2.- La clase la mantendría quieta con estos temas. (SD1).

Las intervenciones sobre el tema que nos ocupa de los alumnos y alumnas participantes en la sesión de discusión en el centro SD2 fueron más numerosas y ricas que las del centro anterior. En general las opiniones de los alumnos -que, recordemos, fueron seleccionados por ser representativos de un nivel social medio-bajo- reflejaban igualmente una actitud más bien negativa hacia la asignatura, aunque, a diferencia de lo que ocurrió en la sesión anteriormente comentada, aquí sí se producen algunas intervenciones manifestando una actitud positiva. Precisamente la descripción que en la misma sesión hizo un alumno de estas compañeras que expresaban su interés por la Historia, resulta bastante representativa de la disposición que esa actitud procura en el desarrollo de la clase:

Alumna 1.- A mi me gusta [la Historia], son cosas que han pasado...

Alumno 2.- Ellas dos pertenecen a la minoría que atiende. (SD2).

Al igual que hemos visto en las intervenciones de alumnos en el centro anterior (SD1), la idea de que las clases de Historia son aburridas y difíciles de entender, aparece también aquí con relativa frecuencia. Pero vemos, además, en la intervención de uno de los alumnos, que el aburrimiento crea un clima de cierto desorden en la clase, clima que, si se generaliza, puede ocasionar situaciones difíciles de controlar:

Alumno 1.- Se supone que Historia es la más entretenida, porque son temas de las películas, más aburridos son los temas de lengua, y sin embargo...

Alumno 2.- *Yo estaba dispuesto a atender porque veo que es una ruina de curso. Pero en Historia me aburro, no entiendo nada y me pongo a hablar con Rafa.*

Alumnos 3.- *En la clase de sociales tú miras para atrás y no está atendiendo nadie.*

Alumno 4.- *El inconveniente que le veo a... [Profesor] es que hay mucho jaleo en la clase.*

Alumno 5.- *Sí, X [nombre de alumno], estaba haciendo trenzas a Eva... (SD2).*

Las opiniones que expresan aquí los alumnos indican que es probable que su disposición en la clase de Historia obligue al profesor a gestionar el tiempo y la actividad en el aula, de forma que trate de prevenir o resolver los problemas de orden que por este motivo se generan.

Dando por descontado que los asuntos que se tratan en la clase no les conciernen, algunos alumnos parecen centrar sus expectativas en que el desarrollo de la clase resulte suficientemente entretenido, cosa que en los casos que estamos analizando no suele ocurrir frecuentemente:

Alumno 1.- *Debe haber otra forma de enseñar Historia, más divertida.*

Alumno 2.- *La Historia es algo que ha pasado, a mi me da igual; si se explica de manera divertida atiende, pero si no, nada.*

Alumno 3.- *A mí me da igual lo que le pasó al rey tal. Te entretiene saber cómo lo mataron.*

Alumno 4.- *Puede ser interesante [la Historia] si se plantea de forma entretenida. (SD2).*

Un modelo que llamaba la atención de los alumnos precisamente por su capacidad para tenerlos entretenidos era el del profesor de inglés:

Alumno 1.- *Con el de inglés estás siempre haciendo actividades. Le dice carapapas, gilipollas a los alumnos. Es simpático.*

Alumno 2.- *Así se hacen entretenidas las clases, aprendemos inglés. (SD2).*

Vemos que los alumnos hacían una valoración muy positiva de la manera que tenía el profesor de inglés para conducir la clase; la clave parece

estar en que este profesor implicaba permanentemente a los alumnos mientras que en la clase de Historia la complicidad entre los alumnos, el profesor y el conocimiento parece bastante escasa. Precisamente otro aspecto de las intervenciones de los alumnos que me parece interesante para caracterizar la idea que tienen de la asignatura es su falta de implicación no ya en el desarrollo de la clase sino en el propio conocimiento que allí se moviliza: el conocimiento histórico escolar y la forma habitual de enseñanza difícilmente implican a los alumnos:

Alumno 1.- *Es que si llega, coge el libro y run run...*

Alumno 2.- *Si pusiera ejercicios: plantear un problema que tuvieran los burgueses en Francia, cómo actuaríamos...*

Alumno 3.- *Te interesa la Historia si participas en clase. (SD2).*

La falta de utilidad práctica del contenido de la asignatura, así como su escasa relación con la vida real, son aspectos que también se señalaron en las intervenciones de los estudiantes:

Alumno 1.- *Pasas por la Giralda y dices es de estilo moro ¿y qué? Me da igual de qué estilo sea, me gusta o no me gusta. Para qué quiero saber si es gótica la catedral de Sevilla, para la vida no sirve.*

Alumno 2.- *Yo estoy aquí para vivir la vida, si saber qué es gótico ayuda a mi familia, pues lo aprendo, pero si no, me da igual.*

Alumno 3.- *X [nombre de alumnos] tiene una ferretería, ¿para qué quiere saber quiénes fueron los romanos? ¿para vender clavos?*

Alumno 4.- *Yo voy a empollar y lo suelto en el examen; si se me olvida, me da igual. Distinto es un módulo, de eso va a depender tu vida (SD2)*

La monotonía del contenido, la repetición de los mismos temas una año tras otro, de los mismos apartados -economía, sociedad, política...- es otra perspectiva de la asignatura que salió a relucir en algunas intervenciones de los alumnos:

Alumno 1.- *Estas cosas (Kosovo, Pinochet...) me interesan, pero estas cosas no se dan en clase.*

Alumno 2.- *Siempre se da lo mismo: los romanos, la revolución francesa...siempre lo mismo.*

Alumno 3.- *En 6º, 7º y 8º siempre la Revolución francesa, aunque no tengo ni idea.*

Alumno 4.- *Igual que el descubrimiento de América, desde el colegio...*

Alumno 5.- *Yo lo que quiero saber es por qué no hay trabajo para los jóvenes. (SD2)*

Finalmente, en algunas de las intervenciones de los alumnos y alumnas de este centro se indicaba que la relación que mantienen con la asignatura es meramente académica, pues, salvo excepciones, el objetivo de la mayoría de los participantes era el de aprobar la asignatura, resolver el expediente de los exámenes:

Alumno 1.- *Con Y [nombre de profesor] no te enteras, pero la gente aprueba. A la gente lo que le interesa es aprobar.*

Alumno 2.- *Pero al que quiera hacer un bachillerato le interesa aprender.*

Alumno 3.- *Yo estudio para aprobar.*

Alumno 4.- *Yo estudio para no repetir 4º, para aprobar.*

Alumno 5.- *Ahora tengo que sacar 4º, si no nada; bien, entonces, voy a estudiar para aprobar, no para aprender.*

Alumno 1.- *Tiene [la Historia] interés porque necesitas aprobar. (SD2).*

Vemos, pues, que entre los alumnos de centro SD2 había algunos que tenían interés por la asignatura y consideraban que les proporciona un conocimiento valioso: son “la minoría que atiende”. Otros, sin embargo, manifestaban una actitud más bien negativa hacia la Historia, son los que se aburren y charlan en la clase. Por lo demás, además del aburrimiento, las opiniones más críticas con la Historia señalaron la escasa implicación de los alumnos con el contenido y con la forma de enseñar del profesor, el carácter repetitivo de los temas y su escasa vinculación con el mundo de la vida, y el hecho, en fin, de que el conocimiento histórico que se transmite en las clase carece, para estos alumnos, no ya de interés inmediato, sino de utilidad en relación con sus expectativas profesionales.

De esta forma el principal objetivo que los estudiantes se marcan en su relación con la asignatura –el de aprobarla-, dista mucho de aquellos que

veíamos en las respuestas de los profesores sobre los objetivos de la enseñanza de la Historia. Si antes se ha dicho que es probable que la actitud de los alumnos en la clase tenga implicaciones sobre la actividad de los profesores y profesoras -en el sentido de que se ven obligados a resolver los problemas de orden y de gestión del tiempo que ciertas actitudes generan en el aula-, también podríamos suponer ahora que esta actitud -la de limitarse a aprobar la asignatura- influya así mismo en la actividad docente, en el sentido de modelar la transmisión de información para adaptarla a la función examinadora, así como en la forma en que el conocimiento va a ser adquirido por los estudiantes: *"Yo voy a empollar y lo suelto en el examen; si se me olvida, me da igual"* (SD2).

Añadamos a los rasgos que sobre la ideas que tienen de la asignatura han aportado los alumnos del centro SD2, otros que ya vimos al analizar las intervenciones de los alumnos del centro SD1: el carácter memorístico de la asignatura, las dificultades de comprensión que antes relacionaba con el desencuentro entre el discurso narrativo de los alumnos y el explicativo de los profesores... e iremos completando la imagen que las opiniones de los alumnos vertidas en las sesiones de discusión nos proyectan de la asignatura y de su disposición en el aula.

Veamos, por último, las opiniones vertidas en la sesión de discusión que mantuvimos con los alumnos y alumnas del centro que se ha denominado SD3. Recordemos que fueron seleccionados por considerarse representativos de un contexto socio-cultural de clase media-alta, así como por tener unos resultados académicos positivos; recordemos también que estos alumnos cursaban 1º del Bachillerato de Humanidades y Sociales.

Entre las intervenciones de los alumnos y alumnas de este centro, advertimos, en primer lugar, la presencia de un fenómeno ya comentado anteriormente, como es el de la diferente valoración que se hace de la Historia en general y de la Historia escolar en particular. La Historia, según este punto de vista, es algo interesante que deja de serlo cuando se ve sometida a la lógica examinadora, cuando hay que estudiarla generalmente mediante la memorización:

Alumno 1.- La Historia es bonita si se enfoca bien. Yo quería estudiar Historia, pero la profesora me ha quitado las ganas.

Alumno 2.- A mí me llama la atención la revolución industrial, cómo la gente sale de la miseria. Ya para el examen hay que aprenderlo de memoria. (SD3).

El problema del aburrimiento y del entretenimiento apareció también en esta sesión de discusión y si antes veíamos la alternativa de un planteamiento más narrativo de la Historia, ahora aparece la de un contenido más próximo al anecdótico, a las cosas curiosas, al mundo de las experiencias de los alumnos

Alumno 1.- Las clases de Latín son más divertidas y también son Historia. Nos cuentan cosas de los romanos, lo del water...

Alumno 2.- La forma y la metodología de la profesora influyen, pero también el contenido. Podíamos hacer cosas curiosas...

Alumno 3.- Más amenas, más a nuestro nivel. (SD3).

El objetivo de aprobar la asignatura, por encima del de aprender, se hizo presente en la sesión de discusión mediante la intervención de un alumno, aunque no se citó con la misma frecuencia o intensidad que en el centro anterior.

Alumno.- Yo no estoy preocupado de aprender sino de aprobar el examen. (SD3)

Más frecuentes fueron las intervenciones que ponían de manifiesto un problema ya comentado anteriormente: el de que la forma en que se desarrolla la enseñanza de la asignatura implica poco a los alumnos y, en consecuencia, resulta menos interesante.

Alumno 1.- En las clases, si el profesor te mete en la materia te gusta, si es un tostón te lo metes en la cabeza.

Alumno 2.- Tiene [el profesor de Filosofía] más contacto con los alumnos, es la forma de ser del profesor.

Alumno 3.- Si tienes más confianza la gente se interesa más.

Alumno 4.- Las clases de Historia no pueden ser participativas. No puedes hacer ejercicios en la pizarra.

Alumno 5.- Pero algo debería hacerse... (SD3).

Precisamente la opinión de esta última alumna nos pone en la pista de las dificultades intrínsecas de la Historia escolar para implicar a los estudiantes,

pues, si –añadiría- lo que han de saber es reproducir lo que otros han dicho sobre las características de una época histórica o las causas de un determinado hecho histórico, es difícil que participen activamente en la adquisición del conocimiento, de manera que, según esto, no sería fundamental o exclusivamente un problema de carácter del profesorado o de técnicas metodológicas, sino de las características del conocimiento y de los objetos de estudio que constituyen la Historia escolar.

El carácter repetitivo de los temas que son objeto de estudio de la asignatura a lo largo de la vida académica de los alumnos fue una cuestión que no estuvo ausente de sus intervenciones en la sesión de discusión:

Alumno 1.- Yo la he dado [la Rev. Industrial] por lo menos cuatro veces.

Alumno 2.- Más o menos se tratan los mismos temas. El libro de mi hermano trata de lo mismo que el mío. (SD3)

Por último, hay que dejar constancia de que a lo largo de la sesión se produjeron intervenciones –quizás más frecuentes y precisas que en los centros anteriores- que hacían una valoración positiva de la Historia como conocimiento útil o simplemente como un saber que produce satisfacción. No hay que olvidar que estos alumnos cursaban estudios de 1º de Bachillerato en la modalidad de Ciencias Sociales:

Alumno 1.- La Historia tiene un sentido práctico, por ejemplo, si sabes las guerras mundiales tienes una opinión sobre la actualidad.

Alumno 2.- A mi me gusta la Historia, lo que pasa...

Alumno 3.- Me gusta ver cómo ha cambiado la vida en 1.000 años... (SD3).

En realidad no son muchas las diferencias que podemos apreciar respecto a las opiniones de los alumnos y alumnas de los anteriores centros. Si acaso las valoraciones positivas aparecen algo más y las negativas se expresan de forma menos contundente. Obsérvese que se repite como una constante el problema del aburrimiento o entretenimiento en la clase y, a este respecto, aparece nuevamente la comparación con otras materias y formas de conducir las clases: contar cosas curiosas, anécdotas, mantener una relación más estrecha con los alumnos, implicarlos... Un tipo de enseñanza que

-fatalmente- da la impresión de que no puede realizarse en la clase de Historia, según, al menos, la opinión de un alumno.

Por lo demás, aparecen aquí ideas muy similares a las que ya hemos visto expresadas en otros casos. La de aprobar como objetivo fundamental, la apreciación del carácter memorístico de la asignatura cuando el conocimiento ha de ser sometido a examen, la monotonía de los temas que se suceden un curso tras otro... Una constante se observa también en las tres sesiones: los profesores y profesoras que impartían sus clases a estos alumnos fueron objeto de críticas generalmente negativas. ¿Se trata de una azarosa coincidencia o es reflejo del desencuentro que se produce en el aula entre la Historia de los profesores y la de los alumnos?

Resumiendo lo que se ha dicho hasta ahora sobre el interés y la actitud de los alumnos hacía la Historia, recordemos que, según las respuestas del cuestionario, la asignatura suele gozar de la preferencia de los estudiantes cuando se compara con otras, si bien son poco más del 20% los que la sitúan en el primer lugar entre los alumnos de 4º de ESO, porcentaje que se reduce al 8% entre los alumnos de Bachillerato¹³. Al comentar estas diferencias entre alumnos de uno y otro nivel de enseñanza, se ha interpretado que la disposición de los alumnos no parece la misma según se trate de la Historia o de la Historia escolar, apreciándose que la escolarización del conocimiento -especialmente su sometimiento a la lógica examinatória- hace disminuir el interés de los alumnos por él.

También hemos visto que, en lo que respecta a las preferencias de los estudiantes, existen diferencias significativas según su condición social, observándose que entre los alumnos de niveles sociales más bajos la Historia escolar suscita menos interés que entre los de niveles sociales más altos.

En este mismo sentido, los datos que reflejan la valoración que los alumnos hacen de los contenidos de la asignatura nos informan de que es positiva en términos generales, si bien el porcentaje de los que hacen esta

¹³

Si bien este último dato hay que valorarlo teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos encuestados cursan sus estudios en las modalidades de Bachilleratos Científico y Tecnológico.

valoración es más reducido entre los alumnos de niveles sociales más bajos, hasta el punto de que entre los del centros B1 -el de un contexto social más bajo- predominan los adjetivos negativos sobre los positivos a la hora de calificar los contenidos de la asignatura. Este dato confirmaría lo dicho anteriormente, en el sentido de que la disposición de los alumnos y alumnas hacia la Historia escolar varía según su condición social.

Al fijarnos en los adjetivos que calificaban positivamente los contenidos de la asignatura, hemos visto que el que los alumnos señalan con más frecuencia es el de formativos, seguido de interesantes y curiosos, mientras que el que menos se señala es el muy útiles. Estos datos me han inducido a pensar que la idea que los alumnos tienen de la Historia –la que expresan a través de las respuestas al el cuestionario- sería la de un saber culto, curioso aunque poco útil.

De entre los adjetivos que calificaban negativamente el contenido de la asignatura sobresale el de aburrido, algo que aparece también muy frecuentemente en las sesiones de discusión con los alumnos. De aquí he inferido -apoyándome también en algunas informaciones obtenidas del cuestionario de los profesores- que es probable que esta valoración tenga consecuencias prácticas negativas en el desarrollo de la clase, y obligue a los profesores a actuar gestionando apropiadamente el tiempo de su duración, problema que, por lo demás, sería más acusado entre el alumnado de niveles sociales más bajos.

Las intervenciones de los alumnos en las sesiones de discusión nos han ofrecido un panorama menos positivo que el de los cuestionarios. En general la Historia escolar ha sido calificada de memorística, monótona, repetitiva, escasamente implicativa, poco útil, poco relacionada con la vida, difícil de entender... Corroborando la tendencia observada en las respuestas del cuestionario, hemos visto que esta valoración negativa se hace más intensa entre los alumnos de nivel social más bajo –especialmente en el centro SD1, aunque también en el SD2- y menos contundente entre los estudiantes de un nivel social superior –algunos del SD2 y SD3- y, por supuesto, entre los que cursan unos estudios –1º de Bachillerato de Ciencias Sociales- en los que parece que la Historia debe interesar de forma casi “natural”.

Por otra parte, la idea de que aprobar es el principal objetivo -y obstáculo- de los estudiantes en su relación con la asignatura, estaba también presente en sus intervenciones en las sesiones de discusión y en las respuestas de los alumnos a algunas preguntas del cuestionario. A partir de esta constatación he interpretado que los alumnos tenderán a apropiarse del conocimiento histórico escolar en forma coherente con este objetivo -que se impone, como veremos, en la transmisión de la información por parte del profesor y del libro de texto-y, en cierta medida, incidirán con su actitud en la recontextualización en el aula del conocimiento histórico.

En definitiva, resaltemos que ocupar el tiempo de clase de forma entretenida y demostrar a la hora del examen que se posee el conocimiento necesario para aprobar la asignatura, parecen ser dos de las consecuencias que en la práctica escolar puede tener la disposición con la que los alumnos se enfrentan a la enseñanza de la Historia, algo muy distinto a los términos que veíamos en las declaraciones de los profesores, pero que es bastante probable que reflejen con más fidelidad lo que ocurre en el interior de las clases y las circunstancias que intervienen en la reelaboración del conocimiento que allí tiene lugar. Ciertamente no se me escapa que podría discutirse la que supongo mayor sinceridad con la que los alumnos informan sobre la realidad, sin embargo -tal y como afirma Cuesta (1998)- observo que generalmente las declaraciones de los profesores tienden a ofrecernos "*más una justificación o la emisión de un deseo incumplido que una descripción y explicación fidedignas de la realidad*" (pág. 285), opinión que podemos encontrar asimismo, por ejemplo, en Evans (1990) y en Von Borries (1998).

5.3. Conclusiones

“Saber Historia te da cultura, pero a veces resulta aburrido” (B2-2º, pta. 4, nº6).

A lo largo de las páginas anteriores, hemos visto que la Historia goza de aprecio entre los estudiantes, si bien no queda claro si esta valoración positiva se refiere a la Historia en general o a la asignatura que cursan, a la Historia escolar; la investigación nos aporta indicios suficientes como para pensar que realmente predominan los aspectos positivos en el caso del conocimiento histórico, mientras que en el caso de la asignatura los alumnos tienden a hacer valoraciones más negativas.

Independientemente de que se refieran a la Historia como conocimiento o como asignatura, un dato ha ido destacándose en el curso de este aspecto de nuestra investigación. Es el hecho de que la actitud y la consideración que los alumnos tienen acerca de la Historia varía según su condición social, advirtiéndose que, en general, los alumnos de clase media-alta hacen una valoración más positiva de la asignatura que los que ocupan niveles sociales más bajos.

Este dato no presupone que no existan otras variables que influyen en la actitud que los alumnos mantienen respecto a la Historia –como los diferentes estilos de profesores, el valor que tiene en relación con los estudios que cursa, las circunstancias sociopolíticas, etc.-, si se ha subrayado es porque nos ayudará a entender las diferencias que se producen en las prácticas pedagógicas según el contexto social del alumnado y la incidencia que ello tiene en las características del conocimiento que en la clase de Historia se pone a disposición de los estudiantes.

Precisamente en este capítulo hemos ido conociendo las características que, según los alumnos, tiene la Historia escolar, la que realmente estudian. Se ha destacado, en primer lugar, la idea de que la Historia es básicamente una asignatura que forma culturalmente, un saber que distingue a las personas cultas de las incultas. Tener cultura y saber Historia son sinónimos según la mayoría de los alumnos. Y hemos visto que, en términos generales, saber Historia es conocer los grandes acontecimientos del pasado, aquellos que la tradición social –alimentada permanentemente por los “expertos” y difundida a

través de medios muy diversos, entre los que hay que incluir a la propia institución escolar- considera como hechos históricos.

Pero el objeto de estudio se repite un año tras otro; la Historia es, según los alumnos, repetitiva, siempre los mismos temas –los romanos, la revolución industrial, el descubrimiento de América...- y siempre los mismos apartados –economía, sociedad...-. Informar de lo que ha ocurrido, de los hechos históricos consagrados por el conocimiento oficial, una y otra vez, resulta monótono, aburrido, máxime si –como suele ocurrir- los profesores y profesoras se empeñan en una Historia explicativa que en muchos casos resulta incomprensible. La Historia no es comprender sino estudiar, repetir y memorizar –nos decían los alumnos- pues no hay mucho que pensar sino que se trata de reproducir lo que viene en el libro o en los apuntes.

La imagen que nos proyectan los alumnos es muy distinta a la que nos transmitían las declaraciones de los profesores sobre la asignatura en las que la comprensión del presente o la formación cívica eran sus valores y objetivos más relevantes. Para los alumnos –más para unos que para otros- la Historia escolar, sin embargo, parece un conocimiento del que se sienten distantes, pues incluso el desarrollo de las clases –lo hemos visto en los tres centros en los que conversamos con grupos de alumnos- es escasamente implicativo.

Al final el objetivo es aprobar acumulando –en medio, a veces, del aburrimiento- el máximo posible de información con el fin de resolver airoosamente el expediente examinatorio. La acumulación de información y la ocupación del tiempo de clase en actividades entretenidas vienen a ser las principales demandas del alumnado. Es probable que la intensidad con la que se requiere de lo uno o de lo otro, varíe en virtud del contexto social del alumnado pues existen diferentes expectativas sobre la cultura escolar, sobre la vida académica y sobre el papel que todo ello juega en el futuro de los jóvenes.

En unos casos predominará entre los alumnos la demanda de información sobre entretenimiento; será entre los que las expectativas de promoción escolar son mayores y en los que la idea de lo que es cultura valiosa coincida más con la que se determina en el contexto escolar como cultura legítima. Aquí es probable que los profesores y profesoras puedan más

fácilmente centrar su intervención precisamente en la transmisión de información.

En otros casos, las expectativas del alumnado no serán tan proclives a la asimilación de información y su demanda en ocupar el tiempo de clase de forma entretenida será mayor. Aquí es probable que los profesores y profesoras se vean empujados a desarrollar actividades que permitan abordar los posibles conflictos que esta situación puede generar en el gobierno de los estudiantes.

CAPÍTULO VI

LA HISTORIA EN EL AULA

Introducción

Los anteriores capítulos en los que he ido exponiendo resultados de la investigación realizada, han tratado de dibujar algunos aspectos de las concepciones de los alumnos, y, sobre todo, de los profesores, acerca de la Historia en cuanto conocimiento y en cuanto disciplina escolar. Mi intención ha sido la de perfilar el discurso que los docentes manejan respecto al valor y al interés formativo de la enseñanza que imparten en las aulas; y ello con el propósito, no sólo de indagar sobre los cambios y continuidades en la retórica profesional, sino también de poner de manifiesto el contraste entre las intenciones declaradas por los profesores y lo que realmente ocurre en el interior de las aulas.

A lo largo del capítulo IV hemos tenido ocasión de conocer las ideas de los profesores sobre el valor formativo de la Historia y sobre los objetivos de su enseñanza. Pero, puesto que la investigación que ahora presento tiene entre sus principales objetivos el de abordar la mejora de la práctica escolar, y se interesa, por tanto, por conocer los factores y circunstancias que la explican, no parecía suficiente para ello centrarse en el campo de las ideas de los

profesores sobre la Historia. De aquí que ya en ese capítulo haya ido adentrándome -de la mano de las declaraciones de los profesores- en ciertos aspectos de la realidad escolar, tratando particularmente de conocer la actitud y la disposición de los profesores de Historia -en cuanto agentes que intervienen en la reelaboración del conocimiento en el campo de la práctica escolar-, puesto que he considerado que esa actitud refleja en cierta medida la problemática con la que se enfrentan en la enseñanza de la asignatura en el contexto escolar.

Siguiendo esta línea de reflexión, en el capítulo V -dejando al margen las ideas que puedan tener sobre la Historia- he indagado especialmente sobre la disposición con la que los estudiantes afrontan el aprendizaje de la asignatura, buscando los posibles conflictos y consensos que pudieran darse con los profesores y considerando también que de esta forma podría aproximarme a la problemática que se desarrolla en el interior de las clases de Historia, mirando ahora desde el lado de los alumnos.

Teniendo en cuenta las conclusiones extraídas en los anteriores capítulos, en éste paso a ocuparme de lo que ocurre en el interior de las aulas -de "La Historia en el aula"- con el propósito de presentar y analizar los resultados obtenidos en la investigación sobre la realidad de la enseñanza de la Historia. En este sentido los distintos apartados del presente capítulo quieren dar cuenta de la práctica escolar superando la mera descripción de los hechos -aunque constatándolos lo más rigurosamente posible-, y tratando de interpretar -también con rigor- lo que acontece en las clases de Historia y las consecuencias que ello tiene en la determinación del conocimiento escolar que en definitiva se pone a disposición de los alumnos. Si de lo que se trata -como es el caso- es de cambiar la realidad, creo que resulta imprescindible conocerla y explicarla, pues, como ya he dicho anteriormente, no es suficiente como imaginar otra mejor.

6.1. El objeto de conocimiento (lo que han de saber los alumnos) en la clase de Historia

Introducción

La selección del objeto de conocimiento escolar constituye sin duda una de las cuestiones fundamentales en la enseñanza, pues, según el sentido y orientación que al respecto se adopte, la formación de los jóvenes tendrá un cariz distinto. En el caso concreto de la Historia escolar y de la Historia en general, puede afirmarse que las decisiones sobre este asunto están cargadas de contenido político ya que la elección misma de lo que merece ser destacado como hecho histórico y por tanto es susceptible de ser objeto del conocimiento escolar, lejos de ser una opción neutral, contiene todo un programa acerca del presente aunque ni siquiera se establezca relación formal o directa con él. Precisamente el grado de "naturalización" al que ha llegado el conocimiento histórico escolar -reflejo, en esto, del conocimiento historiográfico- hace difícil que, por parte del profesorado o de la sociedad en su conjunto, se adviertan las implicaciones ideológico-políticas que el asunto tiene. Así que generalmente se tiende a considerar una "evidencia" no sometida a cuestionamiento que el objeto del conocimiento histórico escolar sea una serie de "hechos históricos" que desde una perspectiva crítica podríamos decir que constituyen la "memoria histórica oficial".

Y no sólo esto, sino que, de manera habitual, se tiene por razonable que el orden -de lo más antiguo a lo más moderno- en el que presentan los hechos históricos que son dignos de estudio en la clase es algo que viene dado en la naturaleza del conocimiento histórico de manera "esencial" y, por tanto, inalterable, si no se quieren transgredir principios fundamentales de la disciplina hasta su desnaturalización. Pero también conviene llamar nuestra atención en este punto sobre el hecho de que este orden no es sino una de las formas posibles en que puede abordarse el estudio de los hechos históricos y, como construcción social que es, está cargada de contenidos que no son ajenos a la dimensión política e ideológica del conocimiento. Es decir, el orden en el que los hechos históricos se disponen para su estudio en el conocimiento

escolar, no es, tampoco, un asunto neutral.

Según se ha dicho en el capítulo I (Cuesta, 1997a), la determinación del objeto del conocimiento histórico escolar –generalmente una selección de los hechos históricos "oficiales"- así como el orden en el que se distribuyen a lo largo de un curso o de varios, se han ido decantando a lo largo de los últimos 150 años hasta dar lugar a un cuerpo cosificado de conocimiento que viene a ser la disciplina escolar, la Historia escolar. Precisamente uno de los aspectos que caracterizan al *código disciplinar* de la Historia es que trata de determinados acontecimientos del pasado -y no de otros- y que lo hace en el orden en el que aproximadamente han sucedido. Así se ha venido fraguando una tradición respecto a los objetos de estudio que, al llegar a nuestros días, aparece como algo indiscutible y natural. Precisamente una de las tareas que consideramos urgente en la formación inicial y permanente del profesorado es la de cuestionar esta tradición y desvelar los contenidos ideológicos y políticos que a través de ella se transmiten a los alumnos.

Habitualmente la selección de objetos de estudio, sedimentada en el depósito de la tradición, se ha trasladado al currículum oficial mediante las oportunas disposiciones legales sobre el contenido de la asignatura. La práctica más frecuente en la Historia de la disciplina ha sido que estas disposiciones se centraran preferentemente -y casi siempre exclusivamente- en establecer un listado de temas u objetos de estudio en el que se concretaba, precisamente, el objeto del conocimiento histórico escolar, es decir, lo que los profesores deberían enseñar y los alumnos aprender. Y lo más habitual también ha sido que esta relación de temas se trasladara de una u otra forma al interior de las clases, de manera que formaban el cuerpo del conocimiento que efectivamente se impartía en ellas. Ciertamente en el "recorrido" que la selección de asuntos realizaba desde los "lugares" en los que se deposita la tradición del código disciplinar hasta las aulas, se van introduciendo matices que la adaptan a las circunstancias concretas en que se produce, bien sean circunstancias relativas al campo de la producción historiográfica o bien concernientes al contexto escolar.

En todo caso el objeto del conocimiento histórico escolar ha estado determinado generalmente (y más aún recientemente) por el currículum oficial -la Historia regulada, según Raimundo Cuesta (1997a)-, ya que allí se ha

materializado la tradición disciplinar, y lo ha hecho de forma que contenía un alto grado de prescripción, pues lo habitual ha sido, como ya se ha dicho, que se tratara de un listado de temas concretos que no dejaba mucho margen para otro tipo de decisión. Es cierto, que desde que la disciplina va introduciéndose en la enseñanza hasta nuestros días, el papel del currículum oficial como determinante del objeto del conocimiento histórico escolar no ha sido siempre el mismo, pero puede afirmarse que en los años anteriores a la promulgación de la LOGSE a tendencia que en él se ha seguido ha conducido a un mayor grado de prescripción. Este proceso de aumento del grado de concreción del currículum oficial llevaba aparejado, por cierto, el de disminución de la autonomía de los profesores, por lo que algunos autores lo señalan como indicador de la desprofesionalización de la profesión docente que parece advertirse en ese tiempo (Martínez Bonafé, 1991b).

Como hemos visto en el capítulo II, el currículum oficial que se adopta en los decretos de enseñanza vigentes quiebra, al menos formalmente, esa tendencia pues pone en manos de los equipos de profesores y profesoras la determinación de los objetos de estudio que han de configurar el conocimiento escolar a lo largo de los cuatro años de la ESO, decisión que debería plasmarse en el llamado Proyecto Curricular. En este sentido recordemos que, en lo que respecta concretamente a la Historia, pueden apreciarse significativas diferencias entre las disposiciones del MEC, por ejemplo y las de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ya que en las primeras (Decreto de enseñanza, 1991; y Orden de secuenciación, 1992), si bien se mantiene formalmente la capacidad de decisión del profesorado sobre los objetos de estudios, de hecho se "sugiere" una determinada relación ordenada de ellos, mientras que en el caso andaluz la flexibilidad -y ambigüedad- de sus disposiciones (tanto el correspondiente Decreto de enseñanza -1992- como la Orden de secuenciación -1993-) deja casi intacta las posibilidades de selección y organización de los objetos de estudio por parte de los profesores.

Teniendo en cuenta este contexto, me he interesado por conocer cuáles son los temas que configuran actualmente el objeto de conocimiento en la clase de Historia y, puesto que al menos en el caso de Andalucía, la administración educativa no ha prescrito una relación obligada de ellos, hemos tratado también de averiguar de qué forma se procede en esa selección. Nuestro propósito en este punto ha sido el de indagar sobre algunas

características que los objetos de estudio seleccionados confieren al conocimiento escolar y profundizar en los mecanismos que operan en la construcción de la Historia escolar. Para ello me he servido de las diversas fuentes que he utilizado en la investigación (cuestionario de alumnos y profesores, sesiones de discusión , cuadernos de alumnos, etc.) que, aunque de manera fragmentaria, han proporcionado informaciones que, tomadas como ejemplos, sirven para apoyar e ilustrar las consideraciones que se hacen sobre este el asunto.

6.1.1 La distribución de temas y asignaturas por cursos

Las respuestas a la primera pregunta del cuestionario que pasamos a los profesores -"¿**Cuáles son los temas que se tratan a lo largo del curso? Enuméralos por orden cronológico**"- nos permiten una primera aproximación a los objetos de estudio que realmente se trabajan en las clases de Historia. Centrándonos en los cursos de la ESO, una vez clasificadas las informaciones según el carácter de las temáticas y lo cursos en los que los profesores afirman impartirlas, tendríamos los resultados que se exponen en el siguiente cuadro:

Curso	Geo- grafía	Historia Antigua y Media	Historia General	Historia Moderna y Contempo-ánea	Ciencias Sociales	NC
1ºESO	67%					33 %
2ºESO		67%	22%			11 %
3ºESO	80%		20%			
4ºESO	4%		12%	76%	8%	

Cuadro 6.1: Temáticas que se imparten en los diversos cursos de la ESO

Como puede verse, según los datos del cuestionario de profesores, se aprecia inicialmente que no se imparte el mismo temario en todos los centros, a diferencia de lo que generalmente ocurría en el currículum anterior a la implantación de la LOGSE. Esta falta de uniformidad es señal inequívoca del carácter abierto del nuevo currículum que, al dejar en manos de los equipos

docentes de cada centro la organización de los contenidos, ha traído como consecuencia la existencia de diversos modelos no siempre coincidentes. Con todo, a pesar de esta dispersión, se observan algunas similitudes y tendencias comunes que conviene subrayar.

Efectivamente, destaca en primer lugar el dato de que en la inmensa mayoría de los centros el temario que se imparte en todos los cursos responde al modelo disciplinar clásico, es decir, se trata de Geografía o de Historia; solamente en dos casos el profesor o profesora nos informa de que el temario es de "Ciencias Sociales", ambos se imparten en cuarto de ESO (nº 37 y 7) y representan el 8% de todos los profesores que imparten clases a estos grupos y sólo el 3% del total.

De manera que, según estas informaciones, puede decirse que a pesar de que en el texto del decreto de enseñanza andaluz -que incluye el término Ciencias Sociales en la denominación del área- no contiene indicaciones expresas acerca de la conveniencia o necesidad de organizar disciplinariamente los contenidos, y a pesar también de que, en cierta medida, el discurso reformista estimuló los planteamientos no disciplinares, se constata, sin embargo, que la práctica que se suele seguir en los centros de enseñanza es la de mantener un temario bastante similar al que ya se impartía con el currículum anterior a la implantación de la LOGSE. Así, pues, podría afirmarse que el proyecto de sustituir en el currículum –al menos en algunos cursos- las viejas disciplinas por un conocimiento integrado, ha fracasado; en esto el desarrollo del currículum reformista ha seguido los mismos pasos que ocurriera con las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior de la EGB.

Otro rasgo que merece la pena constatar a la hora de dar cuenta de los temas que se imparten en las clases de la ESO es el de que la distribución de las materias o asignaturas a lo largo de los cuatro cursos tampoco es uniforme en todos los centros. La casuística es, en este sentido muy variada, pues, en unos casos se imparten cursos completos de Geografía o de Historia mientras que en otros se dedica una parte del tiempo a una de estas disciplinas y el resto a la otra. Dentro de esta casuística es posible, sin embargo, apreciar una tendencia que viene siguiéndose en los últimos cursos una vez superado el desconcierto inicial que supuso la implantación anticipada de la LOGSE y del nuevo currículum.

Concretamente parece consolidarse la fórmula de que en el primer ciclo se

imparte Geografía -generalmente en el primer curso- e Historia -frecuentemente en el segundo-, mientras que, en el segundo ciclo, se suele impartir Geografía en el tercer curso y nuevamente Historia en el cuarto. En lo que respecta a esta materia viene siendo frecuente que los temas correspondientes a las épocas que van desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna se impartan en el primer ciclo – concretamente en el segundo curso-, mientras que los que se corresponden con la Edad Contemporánea lo sean en el segundo ciclo y dentro de él preferentemente en el cuarto curso.

Ciertamente esta distribución no se verifica en todos los casos, pero está apuntada, por ejemplo, en las informaciones que nos proporcionan los profesores y profesoras que respondieron al cuestionario. Así, como puede verse en el cuadro anterior, el 76% de los programas de cuarto de ESO se corresponden con un curso de Historia Contemporánea, mientras que el 67% de los del segundo curso abarcan hasta la Edad Moderna. Esta hipótesis viene a confirmarse también al observar el cuestionario de evaluación del área de Ciencias Sociales para final del primer ciclo elaborado por IDEA (1999) en el que las preguntas estrictamente históricas se refieren efectivamente a la Prehistoria, Edad Antigua, Media y Moderna, mientras que el cuestionario elaborado para el final de la etapa (en el que se incluyen, por tanto, preguntas sobre contenidos del segundo ciclo) aparecen otras nuevas que tratan ahora de hechos acaecidos en las postrimerías del siglo XVIII y a lo largo los siglos XIX y XX, es decir, en la llamada Edad Contemporánea.

De confirmarse el asentamiento de esta distribución de las materias en la Educación Secundaria Obligatoria, puede hablarse de cierta continuidad con la etapa anterior a la implantación del nuevo sistema educativo, ya que, aunque con ligeras matizaciones (que no consideramos relevantes), se mantiene e incluso refuerza el esquema que venía siguiéndose en los antiguos cursos del ciclo superior de la EGB y en los dos primeros del BUP. Recuérdese a este respecto que también con el nombre de Ciencias Sociales en los cursos 6º, 7º y 8º de EGB se impartían Geografía e Historia y que el contenido de ésta se distribuía entre ellos según las Edades históricas, correspondiendo precisamente al último curso la época contemporánea –como ahora al último curso de la etapa (Programas, 1982).

Esta misma inercia parece advertirse a la hora de considerar el tercer curso de la ESO como un curso de Geografía pues, al menos en Andalucía, era práctica habitual que en su anterior equivalente -en 1º de BUP- se impartiera también esta asignatura. El cambio más significativo, no obstante, se observa precisamente en la asignatura que se imparte en 4º de ESO al compararla con su equivalente en el BUP -2º- pues entonces se impartía la Historia de las Civilizaciones (me refiero al caso de Andalucía), mientras que ahora se sustituye por la Historia Contemporánea. Aunque, si miramos este trasiego de épocas y asignaturas desde otro punto de vista, puede considerarse que en realidad lo que viene a ocurrir es que, puesto que el final de la enseñanza obligatoria se traslada al cuarto de la ESO, se desplaza con él la misma materia que anteriormente se impartía en el entonces último curso: 8º de EGB.

Así que es legítimo pensar que todo se reduce a un ligero desplazamiento hacía arriba de lo que se impartía más abajo, algo parecido a lo que veremos que ocurre en las prácticas pedagógicas más habituales en unos u otros cursos.

La continuidad es, por lo tanto, la nota dominante en la organización y selección de los temas que serán objeto de estudio en la clase de Historia, continuidad no sólo con el pasado próximo sino incluso con el pasado más remoto, como podría comprobarse al comparar la relación y distribución de temas antes aludida con los planes de estudios de hace 100 años (Véase, por ejemplo en Cuesta, 1997). No cabe duda de que el análisis de los factores y mecanismos que propician esas continuidades y dificultan los cambios, es una tarea más que sugestiva para la investigación educativa, sobre todo si se realiza, como es mi caso, desde el convencimiento de la necesidad del cambio curricular.

6.1.2. Los hechos históricos como objetos de estudio del conocimiento escolar

Dentro de este marco disciplinar los asuntos o temáticas que son objeto de estudio en la clase resultan bastante conocidos, son asuntos que se repiten a lo largo de la vida académica de nuestros estudiantes hasta producir en algunos casos la sensación de rutina que expresaban en las respuestas al cuestionario de alumnos o en sus intervenciones en las sesiones de discusión:

-*"Los temas se repiten, siempre son los mismos"* (SD1).

-*"La revolución industrial la he dado por lo menos cuatro veces. Siempre se trata de lo mismo, el libro de mi hermano trata de lo mismo que el mío"* (SD3).

-*"Historia es una asignatura fácil, ya que la Historia nunca cambia y año tras año se dan los mismos temas"* (B2-2º, pta.6, nº 18).

Siempre los mismos temas. Por ellos preguntamos a alumnos y alumnas en el cuestionario, concretamente en la **1ª pregunta que dice: "Escribe el enunciado de cinco o más temas de los que habitualmente se tratan en la asignatura de Historia"**. Las respuestas son muy variadas y es bastante probable que estuvieran condicionadas por el momento en que se pasó el cuestionario y, claro está, por el temario adoptado por cada centro en el caso del 4º de ESO. En las respuestas de los alumnos y alumnas de este curso nos hemos fijado en los temas que son nombrados al menos una vez en todos los centros, resultando que hay tres que coinciden además en ser los que tienen mayor número de nominaciones: La Revolución Francesa (o revoluciones burguesas)(78%) Las Guerra Mundiales (70%) y la Revolución Industrial (46%).

Hechos históricos más citados	Alumnos de 4º de ESO que lo citan (en %)
Revolución Francesa	78%
Guerra mundiales	70%
Revolución Industrial	46%
"Romanos"	39%
"Prehistoria"	27%
Guerra civil española	14%
Guerra de Independencia	10%
Imperialismo	3%

Cuadro 6.2: Hechos históricos citados al menos en tres de los cuatro centros. Alumnos de 4º de ESO

En las respuestas de los alumnos y alumnas de Bachillerato que -ahora sí- siguen, como se sabe, un temario común o al menos bastante similar (Historia de España, centrada en la contemporaneidad), se observa, no obstante, cierta disparidad, derivada probablemente del mayor o menor énfasis que hayan puesto los profesores en algunos temas o del interés que hayan suscitado entre los alumnos. En este sentido es destacable el dato de que en

uno de los centros (el M1) el mayor número de menciones están referidas a hechos históricos anteriores a la Edad Contemporánea, como el mundo romano en general(22%) o la Prehistoria (como etapa general) (17%) y llamativo resulta también que en el caso de estos alumnos uno de los temas más citados sea el del Imperio español, tema que no es citado prácticamente en ningún otro centro (sólo uno en B2 y otro en M2).

Al margen de las peculiaridades observadas en cada centro, si examinamos ahora también los temas citados por los alumnos de 2º de Bachillerato, el resultado pone de manifiesto que los hechos más mencionados por los alumnos de 4º también están aquí presentes, destacándose, por ejemplo, las Guerras Mundiales, la Revolución Francesa y revoluciones burguesas y la Revolución Industrial, si tuviéramos en cuenta sólo los que se mencionan en todos los centros. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre entre los alumnos y alumnas de 4º, el número de hechos mencionados se diversifica notablemente si en la lista (ver cuadro 3) incluimos los que aparecen al menos en tres de los cuatro centros.

Hechos históricos citados	Alumnos de 2º de Bachillerato que lo citan (en %)
Guerra mundiales	61%
Revolución Francesa	45%
Romanos	45%
Prehistoria	36%
Antiguo Régimen	36%
Revolución Industrial	35%
Edad Media	34%
Ilustración	20%
Reyes Católicos	14%
Guerra civil española	12%
Guerra de Independencia	8%
Antiguo Egipto y Mesopotamia	2%

Cuadro 6.3: Hechos históricos citados al menos en tres de los cuatro centros. Alumnos de 2º de Bachillerato

En todo caso, lo que resulta destacable es que hay un grupo de temas o asuntos que efectivamente tienden a repetirse en los distintos cursos y que vienen a ser considerados como los hechos históricos por excelencia. Si contabilizamos sólo los que se mencionan en todos los grupos y en todos los

centros –aunque fuera sólo una vez-, es decir, contabilizando los hechos históricos que persisten en el pensamiento de los alumnos, el balance se reduce a tres, según puede verse en el siguiente cuadro:

Hechos históricos citados	Alumnos que lo citan (en %)
Revolución Francesa	63%
Guerras mundiales	61%
Revolución Industrial	41%

Cuadro 6.4: Hechos históricos citados en todos los grupos de todos los centros

Diríamos, pues, según todos los datos anteriores, que la formación histórica de los jóvenes se centra en el estudio de un número reducido de hechos, épocas o civilizaciones históricas que se repiten, además, a lo largo de su vida académica. Es decir, nada muy distinto, entonces, -hay que insistir-, de lo que ya era habitual en los temarios de Bachillerato o del ciclo superior de la EGB o incluso en fechas mucho más anteriores; una continuidad que invita a la reflexión sobre el hecho de que lo que se seleccionó como conocimiento escolar en un contexto socio-histórico determinado y para un tipo de alumnado siga vigente nuestras aulas, no sólo en circunstancias socio-históricas distintas sino, también, para un alumnado de muy distintas características.

Las palabras de un profesor, respondiendo a una de las preguntas del cuestionario, sirven para dar testimonio de esta continuidad que nuevamente se ha impuesto sobre el supuesto cambio curricular que debía operarse con la Reforma de las Enseñanza Medias:

“El temario viene a ser el mismo e incluso la ESO, que aparentemente presta atención a nuevos temas, trata reiterativamente los mismos una y otra vez, focalizando la atención en unos pocos y obviando los demás” (cp., pta. 5, nº 36).

Por lo demás, aunque sobre esto ya se ha advertido en la introducción de este apartado, no debería pasarnos desapercibido el hecho de que la selección de los hechos históricos que finalmente forman parte de los programas de estudio de la asignatura -incluso la misma calificación de hecho histórico- no deja de ser un asunto discutible que tiene que ser cuestionado en el ámbito ideológico-político en el que se resuelve (Chesnaux, 1984).

Cuestionar esta selección, ponerla bajo sospecha, es una de las tareas más urgentes de la didáctica crítica; para ello hace falta cierta dosis de radicalismo intelectual cuestionando que la formación histórica de los jóvenes tenga que articularse sobre el estudio de los hechos históricos y no, por ejemplo, sobre el estudio de los problemas sociales de nuestro tiempo¹.

Ahora bien, sobre estos hechos históricos o épocas o sociedades ¿qué es lo que han de saber los estudiantes? ¿cuál es, por lo tanto, el objeto de conocimiento propiamente dicho en la clase de Historia?

En términos generales, lo que los estudiantes deben aprender en la clase de Historia es cómo era el pasado, qué es lo que ha ocurrido, cómo y por qué ha sucedido y quién o quienes lo hicieron. Tal y como nos informaban los profesores que ocurría realmente en la clase, el objeto del conocimiento histórico escolar es el pasado mismo. Este saber sobre el pasado adopta un esquema distinto según se trate de una u otra mirada.

Si de lo que se trata es de saber cómo fue una determinada sociedad o una época, lo más frecuente es que se trate de su economía, su política, la sociedad... de manera que la caracterización de esa época o sociedad se termina sintetizando en unos cuantos rasgos que finalmente pueden reducirse a un cuadro sinóptico, tal y como describen los alumnos:

-“Escribía [la profesora] apuntes en la pizarra, un cuadro de la sociedad de los siglos XVI-XVII y XVIII. Había tres cuadros: economía, sociedad y política” (SD1).

Es sobre esto sobre lo que la profesora o profesor suministrará información a los alumnos mediante la explicación o cualquier otro medio, o los estudiantes la tomarán directamente del libro de texto o de los apuntes dictados en clase.

Cuando se trata de acontecimientos históricos, es decir cuando se trata de saber lo que ha ocurrido, el esquema que se aplica es distinto al anterior. Normalmente se trata de conocer las causas y origen del hecho que se estudia,

¹ Esta es, precisamente, la perspectiva que adoptan los grupos integrados en FEDICARA, es decir, el trabajo en el aula con problemas sociales relevantes (Ver Editorial del nº 1 de *Con-Ciencia Social*, 1998).

su desarrollo a lo largo de un tiempo y, finalmente las consecuencias que ha tenido el hecho en cuestión. Así, por ejemplo, las causas de la Revolución francesa o de la Revolución industrial, los hechos más destacables de uno u otro proceso y las consecuencias o influencia que han ejercido sobre otros. Naturalmente no se trata de que los alumnos o alumnas indaguen sobre estas cuestiones y establezcan sus propias conclusiones -quizás ni siquiera es posible o conveniente que fuera así-, sino de que se informen sobre las causas, los hechos destacables y las consecuencias, de manera que realmente –como dice García Calvo- lo que ha de saberse, es lo que ya se sabe (1990, págs. 40-49).

Es decir, el profesor o profesora informará a los estudiantes sobre las causas –o se informarán ellos mismos de otra forma-, las consecuencias de un hecho histórico y lo que los alumnos deben aprender es cuáles son las causas que ha dicho la profesora o están recogidas en el libro de texto. Diríamos que los alumnos deben saber decir lo que se les ha dicho (Blanco, 1992).

También es posible, en fin, que la perspectiva que se adopte en el conocimiento del pasado esté centrada en una figura, un rey, un artista, un “personaje” calificado de histórico. En este caso lo que los alumnos, frecuentemente, deben saber, es lo que hizo, las repercusiones que ello tuvo o los acontecimientos más importantes que tuvieron lugar mientras vivió o ejerció su función. Igual que se ha dicho en los casos anteriores, no se trata de que los alumnos piensen, analicen o discutan sobre ello sino que, generalmente ocurrirá que el profesor o el libro de texto les informará de estos extremos, simplificándolos, comprimiéndolos para que quepan en el espacio de una lección del libro o en el horario de una clase. Como afirma Ávila (1998, pág. 315), y ya vimos en el capítulo I, *"la enseñanza se circunscribe al producto resultante de otros pensamientos, que deberán ser aprendidos correctamente"*.

De esta forma el aprendizaje puede terminar convirtiéndose, nuevamente, en un acopio de información sobre una selección de hechos históricos, y concluir ahí. Los exámenes, como veremos más adelante, responden generalmente a esta lógica y son, a su vez, uno de los elementos del sistema que induce a que el análisis y la reflexión sobre sociedades y procesos históricos tienda a simplificarse en el sentido que se ha dicho. El comentario de un alumno puede servirnos para expresar las implicaciones que esto tiene en la configuración del conocimiento escolar:

"No me gusta la Historia porque tienes que estudiar mucha teoría, estudiar, estudiar... no es comprender nada" (SD1).

6.1.3. Los profesores, los textos y el currículum oficial en la determinación de los objetos de estudio

Vemos que la clase de Historia gira alrededor de una selección de asuntos, los hechos históricos, que se repiten a lo largo de la vida académica, y que el conocimiento sobre ellos tiende a centrarse en el acopio de informaciones debidamente resumidas y esquematizadas. Volvamos ahora sobre esos asuntos y, más concretamente, sobre la forma en que llegan a convertirse en objetos de estudio en el aula.

Según el punto de vista del que se parte en este trabajo -y que no viene mal recordar pese al riesgo de reiteración-, a lo largo del tiempo se ha ido configurando una tradición en la que se incluyen las rutinas pedagógicas, los discursos sobre la materia...y las temáticas que deben ser objeto de estudio en la clase, es lo que Raimundo Cuesta (1997) llama el *código disciplinar de la Historia*. De qué forma esa tradición sobre la asignatura llegan a tomar cuerpo en el interior de las aulas y, más concretamente ahora, de qué manera lo que la tradición considera que debe ser objeto de estudio llega verdaderamente a serlo, es al asunto que me interesa analizar. O, lo que es lo mismo, se trata de indagar sobre el proceso de selección de los objetos de estudio.

Ya hemos visto anteriormente que una de las características más significativas del nuevo currículum oficial de la ESO es su carácter flexible², lo que significa que, al menos formalmente, corresponde a los equipos docentes su concreción en los temas u objetos de estudio que habrían de trabajarse a lo largo de los cuatro cursos de la ESO. También he dicho que esta posibilidad estaba limitada por los criterios de evaluación (muy especialmente en el ámbito de competencia del territorio MEC, pues en lo que respecta al ámbito andaluz no se da esta circunstancia), pero que el discurso en el que se apoyó la

2

El currículum de la etapa no obligatoria de la Educación Secundaria tiene, formalmente, otras características distintas, por lo que no es el objeto de mi análisis

difusión del proyecto reformista hacía hincapié en esta cualidad en cuanto que implícitamente "profesionalizaba" de otra manera la profesión docente, frente a la fórmula tradicional basada en la imitación del profesor universitario.

Desde estos supuestos me interesó conocer la opinión del profesorado acerca de su papel en la determinación de los asuntos que son objeto de estudio en la clase; concretamente en el cuestionario que elaboré para la investigación preguntaba a los profesores por los criterios que seguían para decidir los temas que se tratan en el curso (**pregunta nº 4 : ¿En función de qué decides los temas que se tratan en el curso?**)³.

La mayor parte de los profesores y profesoras (el 56%) indicaron en su respuesta que, junto a otras circunstancias, es el currículum oficial el que de una u otra forma determina sus decisiones sobre los temas a tratar en la clase, lo que en realidad quiere decir que no son ellos, en definitiva, los que toman este tipo de decisión. Este porcentaje se eleva hasta el 83% entre los que sólo imparten 2º de Bachillerato o COU, es decir, cursos sometidos a una prueba externa, mientras que desciende al 46% entre los que no imparten estos cursos. Según estos datos, parece claro que mediante el examen externo se determinan los asuntos de los que han de ocuparse alumnos y profesores en la clase de Historia, aunque la influencia del currículum oficial no solamente se ejerce de esta forma.

Sin embargo, el dato de que casi la mitad de los profesores que imparten sus clases en cursos no sometidos a ninguna prueba externa responde en el sentido ya expresado, llama mi atención, pues de hecho el currículum oficial no prescribe ningún temario concreto. Incluso, a veces, entre las respuestas de los profesores se encuentran afirmaciones que resultan especialmente confusas respecto a este asunto. Así, por ejemplo, es el caso del profesor que se expresó en los siguientes términos para responder a la pregunta sobre los temas que se tratan en clase:

"Se abordan los que exige el temario oficial: Desde la Edad Media hasta el siglo XVIII" (cp. nº 6).

3

La redacción de la pregunta daba por supuesto que los profesores toman decisiones sobre estos asuntos, no porque estimara que las cosas ocurren habitualmente de esta forma sino porque parecía que redactada de otra manera no sería fácil conocer sus opiniones.

Seguramente este profesor, que imparte sus clases en 2º de ESO, desconoce que no existe ningún "temario oficial" que exija la impartición de esos temas. De todas formas este tipo de afirmaciones, en esta u otra pregunta, es más frecuente de lo que cabría suponer entre los que manifiestan que el criterio fundamental para elegir los temas es el currículum oficial. Veamos algunas de ellas:

"Mi guía es el temario del curso. Entiendo que es irresponsable obviar el programa a voluntad: puedes dejar en el alumno lagunas de conocimiento" (cp. nº 1).

-"[El currículum oficial influye] Sobre todo en la elaboración del índice de temas a impartir" (cp. nº 42).

-"Hay que ajustarse lo más posible a él [el currículum oficial]... luego vienen los problemas, las reclamaciones, los padres..." (cp. nº 49).

Parece, pues, que quienes hacen estas afirmaciones no han leído el decreto que regula los contenidos del área en Andalucía, y sólo cabe pensar que confunden el temario del libro de texto con el que imaginan como oficial; y en esto, como en otras cosas, los profesores se expresan según el dictado de la tradición, pues, efectivamente, en fechas anteriores –ya se ha dicho- el currículum oficial indicaba de manera expresa el temario o los hechos históricos que formaban el contenido de la asignatura, temario que era asimismo recogido por los libros de texto. Sea como fuere, el hecho cierto que resulta de las respuestas de los profesores es la mayoritaria convicción de que la nómina de temas a estudiar es asunto que se escapa a su ámbito de decisión y, a veces, ni siquiera es asunto que sea susceptible de opinión sino que viene dado, según parece, como conocimiento objetivo o técnico en el que serán competentes los expertos, tal y como se expresa uno de los profesores con las siguientes palabras:

-"Quizás se debería definir (por quienes tienen formación para ello) qué contenidos en concreto de Historia (independientemente de la época en que ocurrieron) tiene mayor potencialidad explicativa e implicativa para el presente " (cp. nº 44).

El lugar de los expertos –en Historia y en su pedagogía- en la

determinación de los objetos de estudio del conocimiento histórico escolar, es, sin duda, importante, pues, con sus opiniones y criterios se constituyen en referencia socialmente admitida de lo que es el conocimiento valioso⁴. Pero pensamos que su parecer –que en no pocos casos es una nueva trasposición de la tradición y, por eso, son considerados expertos- termina reflejándose en el currículum oficial y en los libros de texto.

Es casi una obviedad afirmar que la mayor parte de los objetos de estudio que se trabajan en las clases de Historia están ya determinados en los libros de texto y suelen consistir en una selección de hechos históricos en consonancia con los paradigmas historiográficos dominantes. No deja de ser curioso, sin embargo, que los profesores apenas hagan alusión al libro de texto cuando se les pregunta por los criterios que utilizan a la hora de seleccionar los temas que se tratan en la clase –sólo el 9%-; lo cual quizás sea reflejo de una pugna invisible entre profesores y textos por el protagonismo en la transmisión de conocimiento. Es posible, también, que el desconocimiento del currículum oficial al que antes hacía alusión, haga pensar a los profesores que el temario de los libros de texto se corresponde con aquel, por lo que no parece necesario repetirlo en su respuestas. O, también, puede ocultarse un hecho -inconfesable, por lo demás-, como es el de que son los libros de texto los que determinan el contenido, que parece desprestigiar notablemente a la profesión docente, puesto que menoscaba su autonomía y capacidad de decisión.

La realidad es, sin embargo, que cuando comparamos los temas que según los profesores (y los alumnos) se tratan en sus clases con los que se contienen en los libros de texto que utilizan, la similitud es bastante notable, de donde podemos inferir que en el caso en el que el currículum oficial no establece un temario -tal y como ocurre, sin entrar en matices, en la actualidad- son los libros de texto los que realizan esta tarea y lo hacen, generalmente, siguiendo la inercia de la tradición.

Hemos visto que para la mayoría de los profesores, la selección de los hechos históricos que constituyen los objetos de estudio en la clase es un asunto que se decide básicamente en el campo del currículum oficial, pero, por

4

Sería interesante poder profundizar en el análisis de la posición de estos expertos y su papel en la determinación del conocimiento escolar, en cuanto agentes muy activos en la producción de conocimiento escolar en el campo del currículum oficial y en el del libro de texto, entre otros.

lo que sabemos, el currículum actual no prescribe un temario determinado, de manera que realmente la decisión sobre los temas queda en manos de las editoriales de libros de texto, que actúan conforme a la tradición del código disciplinar. ¿Quiere esto decir que en la determinación de los hechos históricos que habitualmente forman el contenido de la clase de Historia, el currículum oficial no ha tenido ninguna incidencia?

Recordemos en este punto que según las informaciones que nos proporcionaron los profesores a través de sus respuestas al cuestionario, la distribución de materias que parece más frecuente en las clases de la ESO consiste en impartir un curso de Geografía en 1º, un curso de Hª Antigua y Media en 2º, otro de Historia Moderna y Contemporánea en 3º y un curso en el que se tratan temas de nuestro siglo en 4º. Por lo demás, esta o similar distribución es la que hemos visto más frecuentemente en los libros de texto⁵.

Sólo nos queda comparar estos datos con la propuesta de secuenciación de los contenidos hecha por el MEC, para observar la similitud entre lo que allí se dice y lo que suele verse en los textos. Recordemos que, tal y como queda más claramente reflejado en el cuadro resumen (BOE nº 73, de 25 de marzo de 1992, pág. 9941) de esa propuesta, en lo que respecta a los contenidos históricos (el eje denominado “Sociedades históricas y cambio en el tiempo”), se sugiere que en el primer ciclo se traten hechos históricos hasta el siglo XVI, mientras que para el segundo se haga lo propio con una serie de hechos desde la Modernidad hasta nuestro tiempo. Una propuesta que, como digo, se plasma posteriormente, aunque no de manera mimética, en los libros de texto y, a través de ellos, en el interior de las clases. Precisamente las diferencias más significativas que pueden constatarse entre los libros de texto y el texto legal es la no incorporación de algunos asuntos propuestos en este y que se escapan estrictamente del campo tradicional de la Historia escolar. En esto, diríamos, que los libros hacen una selección de las indicaciones del texto legal, siempre en coherencia con la tradición disciplinar.

Así pues, vemos que el currículum oficial juega un papel indicativo a la hora de la determinación de los Objetos de Estudio, aunque cuando las indicaciones que en él se ofrecen no son suficientemente precisas como para extraer de conclusiones concretas -como es el caso del currículum andaluz-, o

⁵

El estudio de los siglos XVI y XVII aparece en algunos casos en el 2º curso y en otros en 3º.

cuando desbordan el marco de la tradición disciplinar, simplemente se ignoran. Los libros de texto, por su parte, reelaboran esas indicaciones ajustándola a las reglas del intercambio mercantil y, quizás por ello, a la tradición acumulada sobre la disciplina.

¿Cuál es, entonces, el papel del profesorado en la selección de los Objetos de Estudio? No parece que –tal y como se proyectaba con la Reforma- el papel del equipo docente sea el de seleccionar los asuntos que configuran el conocimiento histórico escolar, diseñando autónomamente el Proyecto Curricular del área, sino que, más bien, es, de hecho, el de elegir uno de entre los Proyectos editoriales que se ofrecen en el mercado –cada vez más uniformes- en los que ya se han seleccionado los objetos de estudio. La elección, sometida entre otras a las reglas del intercambio mercantil, responde también a las creencias de los profesores sobre el conocimiento histórico, depositario en esto, como en otras cosas, de la tradición disciplinar.

Con todo, no debemos pensar que el papel de los profesores es absolutamente pasivo en la determinación de los objetos de estudio. Las opiniones de algunos profesores –que se reproducen a continuación- pueden ser representativas de lo que ocurre en muchos casos:

–“Como base de decisión tomo los Unidades Didácticas del libro de Texto. De todas formas siempre hay aspectos que se consideran que hay que potenciar o incluir porque no aparecen, o bien porque no están tratados debidamente. Uno de los aspectos que considero positivo en el libro de texto es que presente una estructura suficientemente flexible para poder ir intercambiando no sólo tareas sino actividades y, en algunos casos, unidades didácticas distintas” (cp. nº 7).

–“Los temas están decididos en la editorial del libro de texto en cuestión (...) decido el enfoque de cada tema, el modo de afrontarlo y encardinarlo [sic] en nuestra realidad” (cp. nº 33).

Matizar el análisis que hace el libro de texto, concretar algunos detalles, eliminar o reducir algunos aspectos o incluso suprimir a añadir algunos temas, son decisiones que los profesores toman en relación con los hechos históricos ya seleccionados por las editoriales. Al examinar los cuadernos de los alumnos

y alumnas de dos Institutos (CU1 y CU2), tuvimos ocasión de conocer de qué forma actuaron los respectivos profesores sobre este asunto.

Tanto en un caso como en otro la mayor parte de los temas que se impartieron se correspondían con los respectivos libros de texto⁶, sin embargo en ambos casos los profesores introdujeron algunos cambios.

El profesor del centro CU2 añadió, por ejemplo, un tema introductorio en el que se abordaban los períodos de la Historia, las fuentes históricas, etc. También desarrolló con mucho más detalle los aspectos correspondientes a la época medieval, incluyendo el feudalismo o la crisis del mundo antiguo. Quizás, de todas, la diferencia fundamental con respecto al libro de texto radicara en el hecho de que en clase apenas se llegó al tema 11 del libro de los 21 que tiene⁷. El caso es que si miramos el temario completo del libro de texto da la impresión de que la idea de los autores es que se aborde principalmente la Edad Contemporánea, mientras que si miramos el temario que realmente se siguió en clase, el propósito del profesor parecía ser el de desarrollar un curso de Historia General.

En el caso del centro CU1, mientras el libro de texto utilizado contempla, en su última parte, un bloque de temas –el III- con el título de "Aspectos geoeconómicos del mundo" y que responde al modelo de Geografía Humana y Económica, la profesora impartió los correspondientes temas al principio del curso. No es descartable ver en esta decisión el peso de la tradición, pues siempre se ha entendido que la geografía prepara el marco para la Historia, y no al revés... aunque se trate de la Geografía Humana.

Otro hecho destacable en las modificaciones que introduce la profesora es el de incluir un tema referido a la antigüedad, tema que para nada figura en el texto pues su orientación es nítidamente contemporaneísta. Nuevamente es visible en esta decisión la tendencia que antes apreciábamos a considerar -frente al texto- el temario como el de un curso de Historia General y no de Contemporánea, aunque en este caso -en el que la profesora era especialista en Historia Antigua- no parece que sea sólo la inercia la que impulse las decisiones del profesor, sino que también influye en ello el dominio del

⁶

Que eran de la editorial Santillana, 2º Ciclo, edición de 1996 en el CU1 y "Tiempo 4" de Vicens Vives, edición de 1997, en el CU2.

⁷ El siglo XX empezó el 5 de Junio del 1998 y en los cuadernos no hay más que notas en una hoja.

conocimiento con el que se va a trabajar y la seguridad que tal cosa puede proporcionar a la profesora en el desarrollo de la clase.

Por lo tanto, vemos en estos ejemplos en relación a la selección de los objetos de estudio que, aunque el papel principal corresponde al libro de texto, los profesores no se mantienen absolutamente al margen sino que toman decisiones sobre ello. Estas decisiones consistían en incorporar temas no contemplados en el texto o en profundizar o simplificar algunos de ellos. Da la impresión de que estas variaciones están movidas por el deseo -probablemente inconsciente- de que las cosas se parezcan lo más posible a lo que eran antes de la implantación anticipada de la ESO; de aquí que mientras los temas de los dos libros de texto utilizados por estos profesores se ocupan -preferentemente en un caso y claramente en otro- de la Historia contemporánea, los profesores introducen temas de otras épocas aunque ello supusiera que no se abarcara la totalidad de los que contiene el propio libro incluso, -en el caso del CU2- que apenas se tratase del siglo XX. Junto a esta inercia es probable que, en el caso del CU1, otro de los motivos que explica la actuación de la profesora es su especialización, como se ha dicho más arriba.

Pero generalmente la intervención de los profesores y profesoras en la determinación de los objetos de estudio -habitualmente hechos históricos- es bastante limitada, y tal y como hemos visto en el capítulo anterior cuando analizaba las propuestas de cambio de los contenidos, no suelen desbordar el marco disciplinar. Por lo demás, la disposición del profesorado a introducir novedades significativas en el temario o asuntos que han de tratarse en la clase de Historia no es especialmente positiva, puesto que la seguridad que proporciona el conocimiento de la disciplina y de las rutinas escolares, es un valor que podría perderse con el cambio, arriesgando la diaria gestión del aula, lo cual no es poca cosa en estos tiempos.

Si el papel del profesorado en la determinación de los Objetos de Estudio está muy mediatizado por la inercia que impone la tradición y su expresión en los libros de texto, ello no significa que no hagan alguna reelaboración posterior, ya en el desarrollo de las clases, que matice o modifique parcialmente lo que a ellas llega.

Volviendo a la **pregunta nº 4 del cuestionario** en la que, recordemos, se pedía a los profesores y profesoras que expresaran cuáles eran los criterios

que tenían en cuenta a la hora de elegir los temas de los que se tratan en el curso, vimos que el mayor número de menciones se refería al currículum oficial (citado por el 56%); pues bien, algo más de la mitad (el 53%) afirmaba en su respuesta que entre esos criterios estaba el de los intereses, características y nivel del alumnado. Una sencilla comprobación -mirando el listado de temas de la primera pregunta del cuestionario- me permite asegurar que no se trata realmente de que los profesores se ocupen en la clase de uno u otro tema según las características del alumnado sino que debemos interpretar que matizan los mismos temas en función de esa circunstancia.

Examinando las respuestas de los profesores y profesoras que hacen alusión a este asunto, encontramos que las ideas que más se repiten son la de adecuar el contenido a los intereses de los alumnos, así como a su nivel o capacidad y a lo que acontece en el aula y fuera de ella. Veamos algunas respuestas que me parecen representativas de esta idea:

-“[En función] de la dinámica de la clase, que la marca el grado de aprendizaje de los alumnos” (cp. nº 13).

-“Introduzco espontáneamente aspectos de la vida cotidiana, aspectos sociales que pueden preocupar o interesar a los alumnos o porque lo proponen ellos” (cp. nº 21).

-“Adaptando el currículum oficial a las características del alumnado, según su interés y su base” (cp. nº 32).

-“En función de la programación aceptada o elaborada por el Seminario. A veces me detengo en un determinado factor histórico porque creo que les puede ser interesante o porque lo creo imprescindible para entender un determinado fenómeno” (cp. nº 36).

Según estas respuestas, la adaptación o adecuación del contenido probablemente se incorpora a la práctica docente en función de las características de los alumnos, características que se manifiestan, de una u otra forma, en la dinámica de la clase. Son adaptaciones que no modifican sustancialmente el objeto del conocimiento histórico escolar sino que consisten en la introducción de comentarios sobre asuntos generalmente no previstos en el temario, suscitados por su actualidad o por el interés que suponen los profesores que despiertan en los alumnos.

Quizás esto sea expresivo de lo que puede ocurrir en el desarrollo de las clases de Historia en relación a los asuntos que en ella se tratan. Así, podemos imaginar un temario que viene a ser el precipitado de la tradición en el currículum oficial y el libro de texto; el profesor o profesora actúa, generalmente y según las informaciones que he utilizado, matizando el contenido de esos asuntos, básicamente adaptándolo a las capacidades de sus alumnos, a sus intereses, variables que dependen de sus características socioculturales y que se manifiestan en la dinámica y ambiente de clase. En este capítulo de las adecuaciones del contenido, la actualidad opera como estímulo para la reflexión y el comentario, pero también influyen las demandas de los propios estudiantes, las interacciones que se generan en el aula. De esta forma la actualidad, la dinámica de la clase y las características de los alumnos hacen que el profesor actúe recontextualizando los objetos de estudio y matizando el tipo de conocimiento escolar, diversificándolo en función de algunas variables como la del contexto sociocultural; con lo que llegamos -ahora por otra vía- a conclusiones parecidas a las obtenidas en los capítulos anteriores acerca de la incidencia que tiene en el desarrollo de la clase el interés y disposición de los alumnos -mediatizado por su condición social-, por una parte, y los problemas y soluciones prácticas que los profesores abordan en el aula.

6.1.4. Otros asuntos que se tratan en la clase de Historia

En el transcurrir de las clases de Historia los contenidos que allí se trabajan no versan exclusivamente sobre el acontecer de los hechos históricos, es más que probable que otros asuntos susciten alguna reflexión o sean objeto de información en la clase o puedan, incluso, constituir el centro sobre el que gira el análisis del pasado. Esta posibilidad me la planteé en la investigación, de forma que para perfilar la producción del conocimiento escolar en las clases de Historia, me interesaba saber de qué otros asuntos -además de los hechos históricos ya conocidos- se trataba en ellas. A este respecto se incluyó una pregunta en el cuestionario que pasé a los profesores, otra de corte muy similar en el de los alumnos y se suscitó, también, la cuestión en las sesiones de discusión que mantuve con tres grupos de alumnos. Las informaciones que las diversas fuentes me proporcionaron eran a veces contradictorias, pero han

permitido hacerme una idea de lo que, en este sentido, ocurre en el interior de las clases.

En lo que respecta a los profesores, **la 2ª pregunta** del cuestionario - **¿De qué otros asuntos tratas en la clase de Historia?**- les pedía que indicaran de qué otros asuntos, además de los temas del programa, trataban en la clase de Historia. Una vez analizadas las respuestas, identificamos en ellas y establecimos seis grupos de ideas que son las siguientes:

- 1.- No se tratan otros asuntos.
- 2.- De asuntos relacionados con la actualidad.
- 3.- De asuntos relacionados con la formación en valores.
- 4.- De asuntos relacionados específicamente con el mundo de los alumnos.
- 5.- De aspectos complementarios de la disciplina (literatura, lecturas...).
- 6.- De asuntos de carácter local.

Tal y como se ha hecho en otros casos, contabilicé posteriormente el porcentaje de profesores y profesoras en cuyas respuestas aparecía de forma clara alguna de estas ideas⁸. El resultado es el que se expone en el siguiente cuadro:

Asuntos distintos del temario	% de profesores
De nada	5%
De asuntos de actualidad	70%
De formación en valores	11%
Del mundo de los alumnos	4%
De cuestiones complementarias	27%
De asuntos locales	3%
No contestan	5%

⁸

Recuérdese que, según el procedimiento que he seguido para el análisis de las respuestas de los profesores, en cada una de ellas se puede contabilizar simultáneamente la presencia de una o más de estas ideas.

Cuadro 6.5: Otros asuntos que se tratan en las clases de Historia, según los profesores

Vemos que el 70% de los profesores menciona, de una u otra forma, que se refieren en sus clases a asuntos de la actualidad, mientras que las menciones a otros asuntos son ya muy distantes, así, el 27% menciona el tratamiento de aspectos complementarios de la disciplina –como literatura, cine, etc.-, el 11% las cuestiones relacionadas con los valores, el 8% las relacionadas específicamente con el mundo de los alumnos y el 3% menciona que hace referencias a asuntos de carácter local. Sólo un 5% afirma que en sus clases no trata de nada más que no sean los temas del programa. Como veremos más adelante, los datos que a este respecto proporcionan los alumnos y las informaciones que obtenemos de otras fuentes cualitativas, me hacen pensar que quizás estos datos reflejen una cierta visión deformada de la realidad, no tanto en el sentido de que realmente en la mayoría de las clases de Historia no se hagan comentarios sobre cuestiones de la actualidad, sino respecto al peso, importancia y al significado que esto tiene en el conjunto del conocimiento escolar.

Es decir, si juzgamos apresuradamente los datos anteriores, podría pensarse que, efectivamente, en las clases de Historia el análisis de los problemas de actualidad sería un asunto relevante y, por tanto, un aspecto importante del conocimiento histórico escolar. Las cosas no son exactamente así: la información que sobre el tratamiento de asuntos no estrictamente académicos –y, más concretamente, sobre asuntos de actualidad- nos proporcionan los alumnos difiere en parte de lo que dicen los profesores en sus respuestas al cuestionario, de forma que contrastando unas y otras podemos aquilatar y cualificar su verdadero significado en la producción del conocimiento histórico escolar.

Efectivamente, también **en el cuestionario de los alumnos y alumnas se incluyó una pregunta -la 2ª-** en la que se pedía que indicaran de qué otros asuntos, además de los temas considerados habituales en la asignatura, se trataban en la clase de Historia. El porcentaje de los que afirman que se trata de temas de actualidad -el 33%- es ahora muy inferior al resultado que nos ofrecían las respuestas de los profesores. Según mi entender, se trata de una diferencia explicable (que ya se da en la YH, precisamente en el tema de la comprensión del presente,) puesto que si en defensa de la Historia escolar

-como hemos visto- los profesores centran el discurso en su utilidad o valor para la comprensión del presente, es razonable que tiendan a subrayar cualquier circunstancia o hecho que apoye y justifique esa posición. Mientras tanto para los alumnos la cuestión del tratamiento de temas de actualidad en la clase carece de este significado, por lo que me inclino a pensar que el dato que ofrecen las respuestas del alumnado se ajusta más a la realidad. Y no sólo en cuanto señala de forma más realista la frecuencia con que se tratan temas de actualidad en la clase, sino también en cuanto nos indica que este asunto ocupa un lugar muy secundario en la práctica escolar.

De hecho el porcentaje de alumnos que responde afirmando que no se trata de nada más que de los hechos históricos -el 20%-, es muy superior al de los profesores -el 5%. Datos que pueden corroborarse con algunas intervenciones de alumnos en las sesiones de discusión que mantuve con tres grupos en distintos Institutos de Enseñanza Secundaria:

-“Lo que he aprendido de la actualidad es por los amigos, no por las clases de Historia” (SD1).

-“El problema es que [la Historia] no sirve para la actualidad, en Filosofía se tratan más temas actuales” (SD3).

-“Estas cosas [las de actualidad], son interesantes, pero no se dan en las clases, siempre se da lo mismo: los romanos, la revolución francesa... siempre lo mismo; en 6º, 7º, 8º... siempre la revolución francesa, aunque no tengo ni idea. Igual que el descubrimiento de América... desde el colegio...” (SD1).

En fin, algunas respuestas redactadas por los alumnos para responder al cuestionario, sirven igualmente para ilustrar los datos anteriores:

-“De ninguno [otro asunto], porque el fin es dar toda la materia, y los profesores no se pueden parar en temas que al fin y al cabo no tienen que ver con la asignatura, en estas clases de Historia nunca se habla de los temas de la calle, no se hacen debates y no se comentan aspectos importantes que son interesantes para nosotros, siempre nos responden con lo mismo, hay que dar el temario... no hay tiempo y demás...” (B1-2º, pta.2, nº 12; el subrayado es nuestro).

El contraste entre los datos que nos ofrecen los profesores y los de los alumnos no debe inducirnos a pensar que esos otros asuntos de actualidad no tienen presencia en la clase sino que son menos frecuentes de lo que los profesores dicen, y que tienen menos importancia de la que parecen darle (en los cuadernos de alumnos que he analizado no queda ninguna constancia de este tipo de comentarios sobre la actualidad, lo cual me parece expresivo de la escasa importancia que tiene en el orden académico y de la que los alumnos le conceden). No obstante, el hecho cierto es que, según las respuestas de los alumnos, los asuntos de actualidad son tratados, en alguna medida, en las clases de Historia.

Supuestamente condicionados por el contexto sociocultural y la dinámica o "ambiente" de la clase, ¿cuáles son esos asuntos de actualidad a los que se refieren alumnos y profesores?, ¿de qué forma se hacen presentes en el desarrollo de las clases? Sobre esto las respuestas de los profesores son muy poco explícitas, las de los alumnos lo son algo más. Concretamente en la pregunta número 12 les pedía que pusieran ejemplos de "problemas de la sociedad actual" sobre los que se les hubiera ofrecido alguna información en la clase de Historia; las respuestas son bastante dispersas y, en muchos casos (de manera especial en B1-4º), también muy genéricas. Con todo pueden destacarse algunos asuntos por ser los más nombrados: la problemática del nacionalismo y particularmente del País Vasco, guerras como la del Golfo o las de Yugoslavia, conflictos en África, el conflicto de Oriente Próximo, los resultados electorales, problemática del Tercer Mundo, el asunto Pinochet... En definitiva, un tipo de asunto que creo que está magníficamente expresado en las palabras de un alumno:

-“Si pasa algo respecto a la política que sea importante, lo comentamos en clase” (B1-4º, pta.12, nº6).

Estas mismas palabras nos ilustran ya sobre la forma en que tales asuntos son tratados en la clase. En realidad la cosa no pasa, salvo excepciones, de comentarios más o menos breves y superficiales de los que –como he dicho– no queda registro en los cuadernos, pues el propio profesor no le concede apenas importancia académica y, en todo caso, no son materia

objeto de examen. Veamos nuevamente lo que dicen algunos alumnos en sus respuestas a la segunda pregunta del cuestionario:

"Se tratan temas a veces (por encima), políticos o económicos, como comentarios" (B1-4º, pta.2 nº 18).

"De nada más, sólo se habla de lo que viene en el libro aunque a veces hay comentarios y comparaciones con ejemplos de hoy día" (B1-2º, pta.2, nº 29).

Efectivamente, el comentario y la comparación son las formas habituales en que este tipo de asunto se trata en clase. Las palabras de una profesora, recogidas por Ramón Galindo, corroboran, en fin, las afirmaciones de nuestros alumnos y nos permiten hacernos una idea más acabada de los que pueden significar los comentarios y comparaciones con ejemplos de hoy en día, al menos en el caso que se cita:

"P.- ¿A qué equivale hoy un Secretario?"

A.- A ministro.

P.- A primer ministro o jefe de gobierno, jefe de estado no, el jefe de estado siempre es el monarca o el presidente de la República. El secretario era como el actual primer ministro." (Galindo, 1997, pág. 168)

Vemos que, por lo tanto, el estatus de los "asuntos de actualidad" en la clase de Historia es de muy bajo nivel. Y, sin embargo, ya he dicho que el discurso profesional sobre la asignatura se basa en gran medida en su "utilidad" para la comprensión del presente, de donde sería razonable deducir que estas cuestiones ocuparan un lugar más importante. Las diferencias entre el discurso y la práctica demuestran una vez más que ésta no se guía por aquél, sino por circunstancias de otro orden.

Una vez aclarado el significado que generalmente tiene el hecho de que en la clase de Historia se traten otros asuntos distintos de los hechos históricos convencionales, me interesa averiguar si esto ocurre de manera uniforme en todas las clases o si, como sospecho, existen factores y circunstancias que hacen que estas prácticas se realicen más frecuentemente en unos casos que en otros.

Centrándonos sobre todo en la idea de que en la clase de Historia se tratan –además de los temas habituales- asuntos de actualidad, encontramos en las respuestas de los profesores algunos datos que pueden resultar significativos para el objeto de la investigación. Así, por ejemplo, entre los que imparten sus clases a alumnos de bajo nivel social, el porcentaje de quienes afirman tratar temas de actualidad es superior al de los que lo hacen en centros con alumnos de clase media y media-alta (71% y 61% respectivamente). Este dato nos invita a pensar que la frecuencia con la que los profesores hacen alusión a cuestiones de actualidad tiene que ver con la condición social del alumnado al que le imparte clases. Pero, puesto que estas decisiones no están, habitualmente, planificadas sino que el tipo de comentarios al que me refiero se realiza de manera casi espontánea en el desarrollo de la clase, debemos pensar que lo que ocurre en ella –según predominen unos alumnos u otros- es un factor influyente para impulsar al profesor a hacer comentarios de otro carácter distinto al meramente académico.

En el capítulo anterior hemos visto que los alumnos de niveles socioeconómicos más bajo muestran un mayor rechazo hacia la asignatura, y me ha parecido razonable inferir de ello que esto se traducirá en comportamientos negativos en la clase. De aquí que todo esto me lleve a concluir que el hecho de que los profesores hagan más o menos comentarios sobre la actualidad –en el sentido que se ha dicho-, dependiendo de la condición social del alumnado, podría tener relación con los comportamientos de los estudiantes en el desarrollo de la clase cuando se tratan los hechos históricos convencionales.

Con esta perspectiva, el dato que me parece más relevante a la hora de buscar una explicación a las diferentes prácticas que los profesores desarrollan en las clases, en relación con esta cuestión, es la diferencia que hay entre los que manifiestan su preocupación por la falta de interés de los alumnos y los que no hacen mención de ello. Recordemos a este respecto que la pregunta número 6 del cuestionario de profesores se interesaba por las "circunstancias y factores que dificultan" que los docentes puedan alcanzar los objetivos que se proponen en sus clases; recordemos también que 28 de ellos mencionaban en sus respuestas la "falta de interés de los estudiantes". Pues bien la gran mayoría de éstos –el 82%- afirma ahora que tratan en sus clases de "asuntos

de actualidad", mientras que este porcentaje disminuye en casi 20 puntos -al 61%- entre quienes no hacen mención del problema de la falta de interés de los alumnos.

De la correlación entre estos datos puede inferirse que, al menos entre los profesores que respondieron al cuestionario, la falta de interés de los alumnos, y la dinámica que esto crea en el aula cuando se desarrollan los temas académicos, tiene algo que ver con el tipo de asuntos que el profesor o profesora introduce de manera complementaria en el desarrollo de sus clases. Así, como vengo reiterando desde distintas perspectivas, los problemas de gobierno y control de la clase serían un factor influyente a la hora de interpretar las decisiones que toman los profesores sobre los asuntos que allí se tratan y, por lo tanto, para entender las circunstancias que intervienen en la recontextualización del conocimiento escolar.

En este sentido, los términos con los que se expresa un profesor en su respuesta –ya citada en el capítulo 4- pueden ilustrarnos acerca del significado de los datos anteriores:

–“Muchas veces, sobre todo en niveles inferiores de la ESO, para evitar el <<hastío>> de los alumnos, es necesario utilizar asuntos actuales que posibiliten acercar los temas históricos a los mismos”
(cp. nº 53).

Según este punto de vista, parece que comentar en la clase asuntos actuales, es un recurso que utilizarían los profesores para evitar el aburrimiento que, según admite este profesor, ocasionan los temas históricos entre los alumnos que más se distraen y alborotan, es decir, los de las clases sociales inferiores. Desde esta perspectiva los datos que se han expuesto más arriba cobran mayor significado.

El caso es que en otra de las fuentes complementarias que he utilizado, los diarios de observadores estudiantes del CAP, encontramos apuntes que confirmarían la idea que se va perfilando, es decir, la de que los profesores tratan en la clase de asunto distintos de los temas académicos cuando los alumnos se muestran más inquietos o aburridos o proclives al desorden y se agudiza, por tanto, el problema del control de la clase. Veamos algunas informaciones relativas a este asunto:

-"La táctica que utiliza el profesor para mantener atentos a los alumnos son: preguntarles mucho, escribir en la pizarra, relacionar hechos del pasado con los del siglo actual" (CAP1).

-"En cuanto a la intervención de los alumnos, debemos decir que es escasa; sin embargo algunos muestran cierto interés por algunos temas, sobre todo aquellos que tienen que ver con lo anecdótico" (CAP2).

Es decir, el profesor cree –seguramente basado en su experiencia profesional- que los alumnos muestran más interés y permanecen más atentos y en orden cuando se hacen comentarios sobre la actualidad o se refieren anécdotas. De aquí que en los casos en que hay mayores problemas de desatención en la clase, es probable que se dedique más tiempo a las anécdotas y a los asuntos de actualidad... y viceversa, en los casos en los que estos problemas sean menos acusados –generalmente entre alumnos de mayor nivel social y cultural-, se dedicaría menos tiempo a las anécdotas y comentarios de actualidad y, por tanto, más tiempo a la transmisión del conocimiento legítimo, es decir, del que tienen que examinarse⁹.

Volviendo a los datos que nos aportan las respuestas de los profesores sobre el comentario de asuntos de actualidad en la clase, me ha interesado averiguar si existen diferencias significativas en función del nivel de enseñanza que imparten. En este sentido, encontramos (ver cuadro 6.6) que mientras que entre los profesores y profesoras que imparten sus clases sólo a alumnos de 2º de Bachillerato o COU, un 50% declara que trata de este tipo de asuntos en la clase, entre los profesores que no imparten este nivel, el porcentaje sube hasta el 69%. Más aún, el 25% del primer grupo de profesores declara que no trata en la clase de ningún otro asunto que no sea el temario, mientras que en el segundo grupo no hay ningún profesor o profesora (0%) que haga esta afirmación.

	Imparten sólo 2ºB-COU	No imparten 2ºB-COU

⁹

Ya que como podemos imaginar y, en todo caso, demostraré más adelante, las preguntas de los exámenes no tratan sobre las anécdotas ni sobre las cuestiones de actualidad, sino sobre los temas académicos.

Comentan la actualidad	50%	69%
Ningún otro asunto	25%	0%

Cuadro 6.6: Asuntos que los profesores tratan en clase, según impartan o no 2º de Bachillerato o COU

Parece claro, según estos datos, que la lógica examinadora impone condiciones en la reelaboración que del conocimiento escolar se hace en el aula. Ya se ha dicho cómo influyen los problemas de gestión de las situaciones de clase en la configuración de ese conocimiento; añadamos a ello el también sabido condicionante de la prueba externa, más concretamente del examen de selectividad, y la necesidad que su misma existencia impone a la hora de transmitir grandes cantidades de información. He aquí lo que al respecto dicen algunos alumnos y alumnas:

"No solemos tratar temas que no entren en el programa y mucho menos que no vayan a entrar en Selectividad" (B2-2º, pta. 2, nº 13).

"Se trata sobre todo de preparar la selectividad..." (B2-2º, pta. 2, nº 16).

"Se tratan los mismos temas que vienen en el libro, los del programa, pero casi siempre ampliados, no tenemos tiempo para salirnos del temario" (B1-2º, pta.2, nº 11).

"El temario es tan amplio que no da tiempo de pararse en otros asuntos que no se encuentran en el programa, ya que ni este da tiempo a terminarlo" (B1-2º, pta.2, nº 14).

"Hablamos continuamente del examen que nos espera" (B1-2º, pta. 2, nº 17).

El examen impone su lógica y el examen es sobre la materia y, como vimos más arriba, *"los profesores no se pueden parar en temas que al fin y al cabo no tienen que ver con la asignatura"* (B1-2º, pta.2, nº 12; el subrayado es nuestro). Así se pone de manifiesto el carácter secundario de esos temas que *"no tienen que ver con la asignatura"* y por lo tanto no entran en el examen ni hay tiempo para ellos.

La preparación para el examen de selectividad limita la capacidad de decisión del profesor que, lejos de los deseos, proyectos y objetivos que vimos cuando analizamos su pensamiento sobre la asignatura, ve constreñida su tarea a la preparación de tales exámenes. Pero aun en los cursos inferiores no sólo del bachillerato sino incluso de la ESO, da la impresión de que el profesor actúa, en relación con los asuntos que se tratan en clase, como si su trabajo, y el de sus alumnos, estuviera permanentemente sometido a una especie de examen invisible en el que tiene que dar cuenta del temario impartido y de su mayor o menor alejamiento del corpus establecido en el código disciplinar.

Lo más curioso es que la "inspección" la realizan los propios profesores, el gremio profesional, a través de una serie de gestos, actos y palabras, "invisibles", que naturalizan los contenidos impuestos por la tradición y convierten en marginal y extraño a los hábitos profesionales a quien se aparta de su senda. He aquí lo que nos dice un profesor respondiendo a una de nuestras preguntas: *"No asumo el riesgo individual de que los compañeros de cursos superiores detecten lagunas"* (cp nº 30). Así que unos se convierten en fiscales, en examinadores de otros, de manera que es razonable que nadie quiera "suspender este examen" al que los compañeros, no sólo de la asignatura sino incluso de otras, nos sometemos permanentemente y de forma involuntaria en las salas de profesores de los centros de enseñanza.

De hecho entre las dificultades que aprecian los profesores para cambiar los contenidos (**pregunta 29** del cuestionario de profesores: **¿qué dificultades aprecias para introducir esos cambios?**), figuran, en segundo lugar toda una serie de problemas relacionados con los propios profesores: *"La falta de apoyo de los compañeros"* (cp. nº 2), *"falta de comprensión de los profesores de la materia en el Seminario"* (cp. nº 23), *"la oposición de los docentes"* (cp.nº 24), *"la presión de los propios compañeros del departamento, al plantear la necesidad de abordar toda la Historia de la humanidad"* (cp.nº37). El gremio, velando por la pureza del producto, quizás sólo con dar por supuesto que los alumnos deben aprender "toda la Historia de la humanidad", convierte a los profesores en "guardianes de la tradición y esclavos de la rutina" (Cuesta, 1999).

Lo dicho hasta aquí en las anteriores páginas de este apartado, podría resumirse diciendo que, en lo que respecta al objeto de conocimiento en la clase de Historia, poco o nada importante ha cambiado con la aplicación de la Reforma. Lejos de la imagen de los equipos de profesores y profesoras diseñando el Proyecto Curricular del área y seleccionando los temas u objetos de estudio para configurar el currículum de sus alumnos a lo largo de los cuatro años de la ESO; lejos de la autonomía profesional, la realidad es que las decisiones fundamentales sobre los contenidos están tomadas por las grandes editoriales de libros de texto en el marco indicativo –cuando existe- del currículum oficial.

Hemos visto que, en definitiva, los objetos de estudio vienen a ser una selección ordenada de hechos históricos "oficiales" que, además, se repiten monótonamente un año tras otro a lo largo de la vida académica de los estudiantes y que, en fin, son viejos conocidos de la tradición disciplinar. Saber lo que ocurrió o cómo era el pasado es lo que los alumnos deben conocer sobre los hechos históricos, para lo cual serán informados por los profesores o por los libros de texto, de manera que, en realidad el conocimiento escolar se reduce a "decir" lo que –de manera esquemática- otros les dicen.

Así pues, el entramado de objetos de estudio –de los hechos históricos- viene dado por la inercia de la tradición que, con el apoyo de los expertos, se deposita en el currículum oficial y llega al aula a través de los libros de texto. Poco intervienen los profesores en este proceso, si acaso algún matiz, algún añadido, un enfoque..., pero lo sustancial del edificio permanece en pie ya que, además, generalmente los profesores tienden a reforzar las tesis del conocimiento disciplinar, pues, no en vano es el conocimiento que les da el estatus y la autoridad que se les reconoce dentro y fuera del aula.

Pero con el transcurrir de las clases no todo se reduce al temario convencional, sino que se ocupa algún tiempo en comentar asuntos de la actualidad, anécdotas, cuestiones que se salen del marco disciplinar, pero que parecen interesar a los alumnos. Es curioso que este "paracontenido" –que no deja de ser superficial, esporádico e irrelevante a la hora del examen, como un hijo bastardo del conocimiento oficial- lo utilicen más los profesores y profesores allí donde tienen más problemas con el gobierno de la clase, como si intuyeran que la causa del conflicto es el conocimiento académico y que la

solución pasa por su momentánea sustitución. En todo caso, las reglas del sistema escolar terminan imponiéndose, y puesto que lo importante es la transmisión del conocimiento oficial sobre los hechos históricos, y es éste el que se ha de evaluar, allí donde la lógica examinadora se hace más presente, toda la atención y el tiempo se concentran en ello, y allí donde el profesor no tiene problemas de control, abandona la incursión en lo accesorio y se ocupa de lo principal.

Diríamos, en fin, que la determinación de lo que ha de saberse en la clase de Historia está prácticamente decidida fuera de ella, y que la intervención de los profesores está condicionada por la necesidad de resolver el control de los alumnos y por los requerimientos de la lógica examinadora que convierte a la enseñanza en una mera transmisión de información.

estatus y la autoridad que se les reconoce dentro y fuera del aula.

Pero con el transcurrir de las clases no todo se reduce al temario convencional, sino que se ocupa algún tiempo en comentar asuntos de la actualidad, anécdotas, cuestiones que se salen del marco disciplinar, pero que parecen interesar a los alumnos. Es curioso que este "paracontenido" -que no deja de ser superficial, esporádico e irrelevante a la hora del examen, como un hijo bastardo del conocimiento oficial- lo utilicen más los profesores y profesores allí donde tienen más problemas con el gobierno de la clase, como si intuyeran que la causa del conflicto es el conocimiento académico y que la solución pasa por su momentánea sustitución. En todo caso, las reglas del sistema escolar terminan imponiéndose, y puesto que lo importante es la transmisión del conocimiento oficial sobre los hechos históricos, y es éste el que se ha de evaluar, allí donde la lógica examinadora se hace más presente, toda la atención y el tiempo se concentran en ello, y allí donde el profesor no tiene problemas de control, abandona la incursión en lo accesorio y se ocupa de lo principal.

Diríamos, en fin, que la determinación de lo que ha de saberse en la clase de Historia está prácticamente decidida fuera de ella, y que la intervención de los profesores está condicionada por la necesidad de resolver el control de los alumnos y por los requerimientos de la lógica examinadora que convierte a la enseñanza en una mera transmisión de información.

6.2. Las prácticas pedagógicas en el aula: actividades más frecuentes

Entremos nuevamente en el "interior" de las aulas para observar y tratar de interpretar cómo se desarrollan las clases de Historia y, particularmente, qué hacen realmente en ellas alumnos y profesores. Nuestro interés no puede abarcar todos y cada uno de esos actos que en forma de gestos o palabras configuran la práctica escolar; por ello -de acuerdo con el planteamiento de la investigación- centraremos nuestra mirada en aquello que de manera explícita se relaciona con la transmisión del conocimiento histórico escolar. Para lo cual, mediante el uso de diversas fuentes procuraré recomponer la secuencia de

actividades que se suceden en la clase y el papel que en ellas juegan profesores y alumnos. No está de más recordar en este punto que mis fuentes son indirectas, generalmente se basan en informaciones que proporcionan los profesores o los alumnos sobre lo que ocurre en las clases, ya que –como se ha explicado en el capítulo de metodología- se descartó el uso de la observación directa.

El punto de partida en mi indagación sobre las prácticas pedagógicas en la clase de Historia son las respuestas de los profesores a la **pregunta 24 del cuestionario**. Concretamente, esta pregunta 24 les pedía que describieran la frecuencia con que utilizan en clase cada uno de los recursos didácticos que se indicaban, cuantificando esa frecuencia entre 1 (no lo utiliza nunca) y 10 (lo utiliza exclusivamente); estos recursos eran:

- | | |
|-------------------------------|--|
| * Hacer y corregir ejercicios | * Informática |
| * Preguntar a los alumnos | * Juegos de simulación |
| * Debates | * Lectura comentada del libro de texto |
| * Documentales | * Música |
| * Película. | * Prensa |
| * Explicar | * Visitas |
| * Dispositivas | |

Los datos de las respuestas –que pueden verse en el siguiente cuadro (6.7.)- no dejan lugar a dudas sobre las actividades que más frecuentemente se desarrollan en la clase de Historia. En primer lugar -con una frecuencia media de 6,81 sobre 10- figura la explicación, es decir, lo que más frecuentemente ocurre en la enseñanza de la asignatura es la explicación magistral de profesores y profesoras, un dato que, por lo demás, coincide con otras investigaciones ya citadas en el capítulo I (Lautier, 1997; Borries 1998; Inspección de Bachillerato, 1984, etc.); a esta actividad le sigue la realización y corrección de ejercicios -5,91-, las preguntas a los alumnos -5,57- y la lectura del libro de texto -5,07-.

Descontadas las limitaciones que el tipo de fuentes utilizadas tiene para informarnos de lo que ocurre en el interior de las clase y ver las actividades que allí se desarrollan¹⁰, nos quedamos con el dato de que en el aula las rutinas

¹⁰ En este sentido, por ejemplo, se conviene en que el profesorado tiende en sus respuestas a dar una imagen más innovadora de su práctica y, por lo tanto, a minimizar el tiempo que dedica a la explicación

transcurren entre la explicación del profesor –sobre todo- y la realización de ejercicios, generalmente tomados del libro de texto, con sus correspondientes tareas de "corrección" y preguntas a los alumnos. Esto es, según las respuestas de los profesores al cuestionario, lo que ocurre más frecuentemente en las clases de Historia.

Las demás actividades o recursos propuestos en la pregunta se utilizan poco; así ocurre con los debates, la prensa, los documentales, las visitas y la proyección de diapositivas, aunque en este último caso la frecuencia -4,25- es ligeramente superior a la de los demás de este grupo minoritario, seguramente por la incidencia que tiene la enseñanza de la Historia del arte¹¹.

Obsérvese, por lo demás, que casi nada se utiliza la informática -a pesar de la propaganda oficial sobre su incorporación a la enseñanza-, los juegos de simulación, la música o la proyección de películas.

Actividad	Frecuencia de uso sobre 10
Explicar	6,81
Ejercicios	5,91
Preguntas	5,57
Libro de texto	5,07
Debates	3,81
Prensa	3,46
Documental	3,13
Cine	2,63
Diapositivas	4,25
Informática	1,23
Juegos de simulación	1,96
Música	1,34
Visitas	3,48

Cuadro 6.7: Frecuencia (entre 1 y 10) con la que se usan recursos y actividades en la clase de Historia

A partir de los datos sobre la frecuencia con que determinadas actividades se desarrollan en las aulas profundicemos en nuestro análisis, observando si existen modelos distintos en el desarrollo de estas prácticas pedagógicas y, en su caso, qué circunstancias y factores influyen en la posible diversificación. Consideremos, en primer lugar, si el nivel de enseñanza en el

que los profesores y profesoras imparten sus clases, tiene alguna incidencia sobre las actividades que se desarrollan en la clase.

Veamos, por ejemplo, las respuestas de los profesores y profesoras que sólo imparten Bachillerato –es decir, los cursos superiores de la Educación Secundaria- y las de los que sólo imparte 2º ciclo de la ESO –es decir, los cursos inferiores de lo que hasta ahora era Enseñanza Media-; los datos son los que se exponen en el siguiente cuadro:

Actividad	Profesores que sólo imparten Bachillerato	Profesores que sólo imparten 2º ciclo de ESO
Explicar	6,75	7,00
Ejercicios	5,73	6,13
Preguntas	3,47	6,38
Libro de texto	4,67	5,75
Debates	2,20	4,63
Prensa	2,47	5,25
Documental	2,73	3,50
Cine	2,29	2,88
Diapositivas	4,54	4,88
Informática	1	1,12
Juegos de simulación	1	3,63
Música	1	1,50
Visitas	3,13	4,38

Cuadro 6.8: Frecuencia (entre 1 y 10) con la que se usan recursos y actividades en la clase de Historia. Profesores que imparten clases sólo a Bachillerato y sólo a 2º ciclo de la ESO

Vemos en estos datos que apenas hay diferencias en lo que respecta al uso de la explicación -6,75 y 7-, si bien las diferencias se hacen algo más notorias si nos fijamos en los datos sobre otras actividades como la realización de ejercicios y el uso del libro de texto, las preguntas y debates, el uso de la prensa y los documentales o incluso en la realización de visitas. Da la impresión de que en los cursos inferiores se emplean con más frecuencia e intensidad otro tipo de recursos distintos al de la explicación, de forma que podría hablarse de un modelo de enseñanza más centrado en la realización de actividades en los cursos de Educación Obligatoria -aunque la explicación sigue estando muy presente-, mientras que en el Bachillerato el tiempo que los

profesores dedican a la explicación es muy superior al que dedican a otras tareas. Realmente, si exceptuamos la proyección de diapositivas, puede decirse que en los cursos superiores casi toda la clase se concentra en la explicación y en la realización y corrección de ejercicios, mientras que en los cursos inferiores las actividades de clase están más diversificadas.

Esta tendencia se confirma si centramos ahora nuestra mirada en las respuestas de los profesores y profesoras que sólo imparten el último curso de la Enseñanza Secundaria, es decir, 2º de Bachillerato o COU. Estos son los datos:

Actividad	Profesores que imparten sus clases sólo en 2º de Bachillerato o COU
Explicar	7,13
Ejercicios	6,13
Preguntas	3,50
Libro de texto	3,88
Debates	2,63
Prensa	2,25
Documental	2,38
Cine	1,50
Diapositivas	4,50
Informática	1
Juegos de simulación	1
Música	1
Visitas	2,50

Cuadro 6.9: Frecuencia (entre 1 y 10) con la que se usan recursos y actividades en la clase de Historia. Profesores que imparten clases sólo a 2º de o COU

Obsérvese que, en este caso, la frecuencia con que manifiestan los profesores que emplean la explicación y la realización de ejercicios casi duplica al resto de las actividades, excepción hecha de la proyección de diapositivas¹². Diríamos que en los cursos superiores la enseñanza de la asignatura se desarrolla básicamente mediante la explicación del profesor o profesora y la realización de ejercicios, que seguramente –por lo que sabemos del programa de la asignatura de estos cursos- serán comentarios de textos históricos.

¹²

Excepción que, como ya se ha dicho, tiene que ver, seguramente, con la peculiaridad de la asignatura de Historia del Arte.

En cambio si miramos las respuesta de los profesores y profesoras que imparten el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (y sólo éste), es decir, el tramo inferior de este nivel educativo, encontramos, nuevamente, una mayor diversificación en el tipo de actividades que se realizan en la clase.

Actividad	Profesores que imparten sus clases sólo en 1er ciclo de la ESO
Explicar	7,00
Ejercicios	5,50
Preguntas	4,25
Libro de texto	5,33
Debates	6,00
Prensa	4,25
Documental	4,00
Cine	3,00
Diapositivas	4,00
Informática	1,33
Juegos de simulación	2,67
Música	2,33
Visitas	3,00

Cuadro 6.10: Frecuencia (entre 1 y 10) con la que se usan recursos y actividades en la clase de Historia. Profesores que imparten clases sólo a 1er ciclo de la ESO

La comparación de los siguientes gráficos, nos permitirá ver con más claridad las diferencias entre unos y otros:

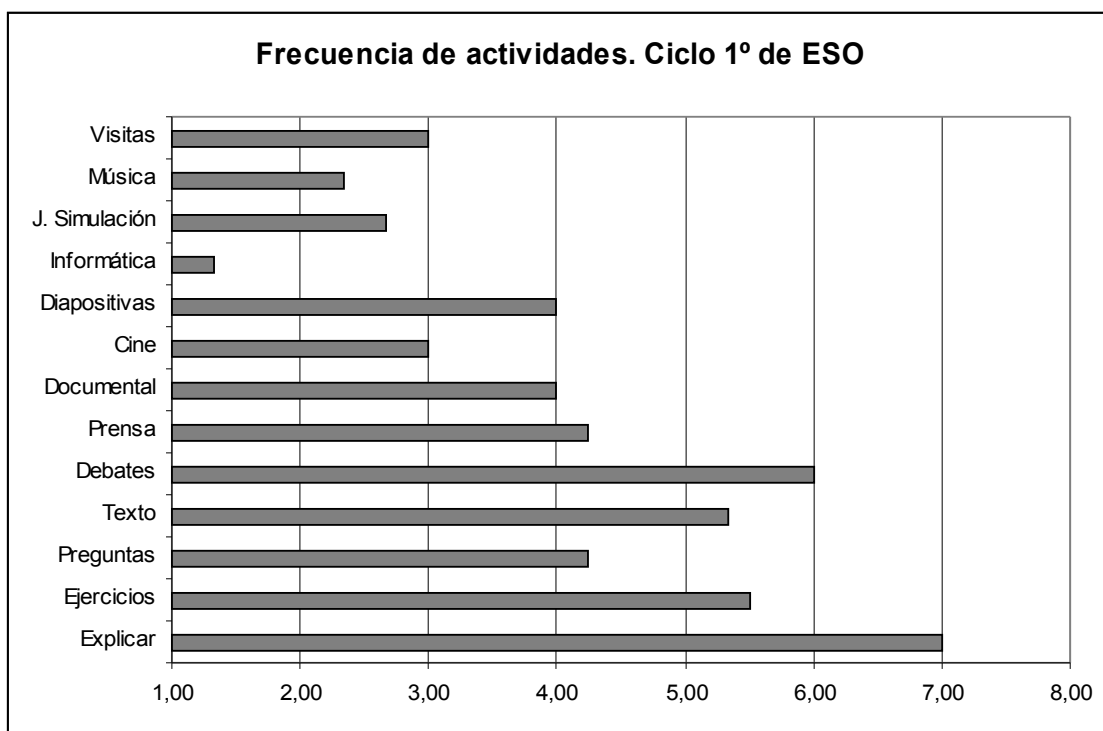


Gráfico 6.1: Frecuencia de actividades. Profesores que sólo imparten el ciclo 1º de la ESO

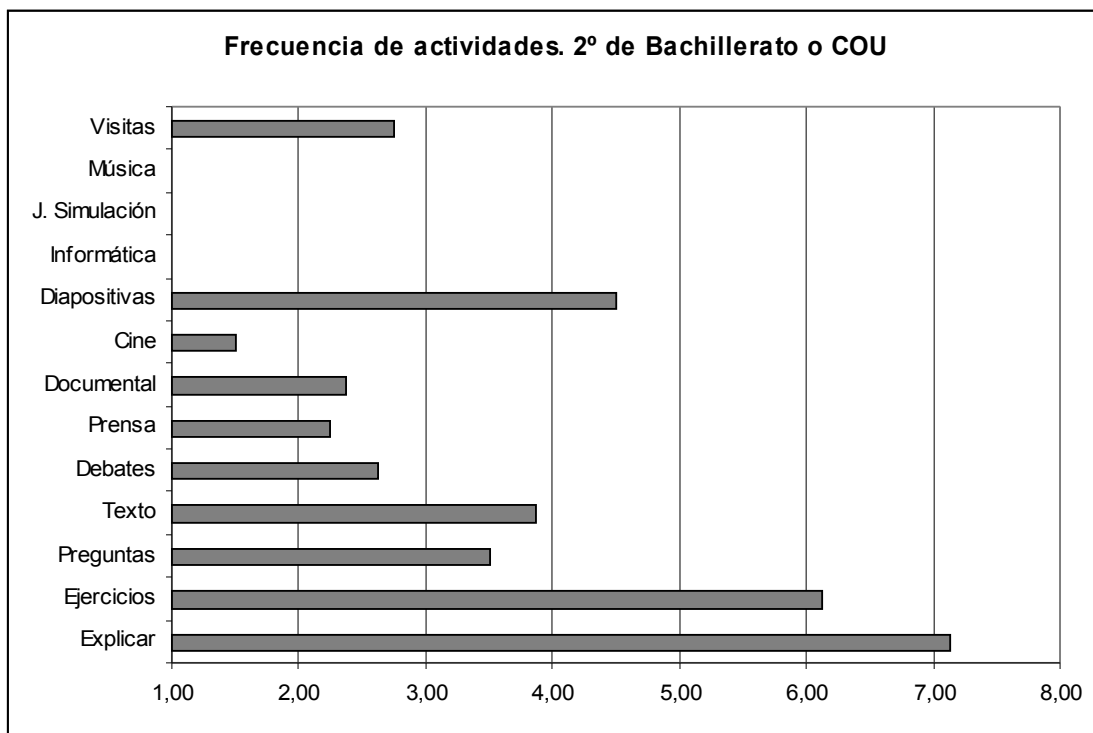


Gráfico 6.2: Frecuencia de actividades. Profesores que sólo imparten 2º de Bachillerato o COU

Observemos también que -siempre según las respuestas del cuestionario- las diferencias entre las prácticas de los profesores que imparten sólo primer ciclo y los que imparten sólo el segundo ciclo de la ESO no son muy significativas, pues en ambos casos se mantiene la diversidad antes comentada, aunque siempre con el predominio de la explicación. Algo distinto de lo que ocurre, según se ha dicho, entre estos profesores y profesoras y los que imparten sólo Bachillerato y, especialmente, los que sólo imparten 2º de Bachillerato o COU.

Por lo tanto, a tenor de los datos que venimos utilizando, puede afirmarse que, al menos en estos casos, las actividades que se desarrollan en la clase de Historia están condicionadas por el nivel de enseñanza en el que se imparten, de manera que en los cursos superiores tienden a centrarse en la explicación y en la realización de ejercicios, mientras que en los inferiores se tiende a diversificar el tipo de actividades, en el sentido de que, aun manteniéndose la explicación y los ejercicios como principales, cobran mayor importancia otras como las preguntas a los alumnos, los debates, el uso de la prensa, etc. Puede afirmarse también que esta tendencia se manifiesta más claramente entre los profesores que imparten sólo ESO (primer y segundo ciclo) y los que imparten sólo Bachillerato, de manera que puede pensarse que la práctica pedagógica está influenciada por el significado académico de los estudios que se cursan.

Mirados los datos desde otra perspectiva, puede decirse también que en los cursos superiores la práctica pedagógica se centra en actividades más específicas para la transmisión de información –la explicación, sobre todo-, mientras que en los cursos inferiores, junto a este tipo de actividades tienen un papel significativo otras que no tienen ese mismo objetivo pero que ocupan buena parte del tiempo escolar.

Si analizamos ahora los datos de las respuestas de los profesores y profesoras, teniendo en cuenta la condición social de los alumnos a los que imparten sus clases, no se observan, en una primera mirada, diferencias que puedan considerarse significativas. Es probable que, de existir, las hipotéticas diferencias entre las prácticas pedagógicas de unos profesores y otros queden ocultas por la incidencia que sobre ellas tiene el hecho de impartir sus clases de forma discrecional a alumnos de cursos superiores o inferiores. Pensando

en esta posibilidad, se han examinado las respuestas de los profesores y profesoras que imparten sus clases en un mismo nivel de enseñanza, y en ese ámbito se han considerado las posibles diferencias según la condición social del alumnado. Recordemos, por cierto, que ese dato nos lo han proporcionado los mismo profesores y hemos distinguido entre alumnado de clase media-baja y baja (centros MB) y alumnado de clase media-alta (centros MA).

Veamos en primer lugar los datos de los profesores y profesoras que imparten sus clases sólo a alumnos de 2º de Bachillerato o COU, teniendo en cuenta su condición social.

Actividad	2º de Bachillerato. Centros MB	2º de Bachillerato. Centros MA
Explicar	6,75	7,50
Ejercicios	6,00	6,25
Preguntas	4,50	2,50
Libro de texto	3,00	4,75
Debates	4,00	1,25
Prensa	2,75	1,75
Documental	1,75	3,00
Cine	1,25	1,75
Diapositivas	3,75	5,25
Informática	1	1
Juegos de simulación	1	1
Música	1	1
Visitas	3,00	2,50

Cuadro 6.11: Frecuencia (entre 1 y 10) con la que se usan recursos y actividades en la clase de Historia. Profesores que imparten clases en 2º de Bachillerato. Centros MB y MA

Aunque las diferencias no son grandes, observemos que los profesores que dan clase en Institutos con alumnos y alumnas de niveles sociales más bajos, emplean con menos frecuencia la explicación, el libro de texto y, ligeramente, la realización de ejercicios, que los que las imparten en Institutos con niveles más altos. Es decir, se emplean menos frecuentemente los recursos más directamente relacionados con la transmisión de información, aun cuando en los dos casos son los que más se utilizan. Por el contrario, los primeros emplean con más frecuencia las preguntas a los alumnos, los debates (aquí hay una diferencia muy significativa: 4 frente a 1,25), la prensa o incluso las visitas.

Da la impresión de que en los casos de los profesores que imparten sus clases en contexto sociales más bajos, la práctica se acerca más a la que hemos visto que era propia de los cursos inferiores, mientras que entre los profesores que imparten sus clases a alumnos y alumnas de clase media-alta, su práctica se acerca más a la que me ha parecido propia de los cursos superiores. Así, pues, los datos disponibles, aunque no permiten afirmaciones en modo alguno concluyentes, apuntan, sin embargo, algunas tendencias, que tendrían que ser confirmadas o rechazadas con estudios posteriores.

Si ahora miramos los datos referidos a los profesores y profesoras que imparten sólo Bachillerato -1º ó 2º, ó algún curso de BUP o de COU, observamos un resultado bastante parecido.

Actividad	Bachillerato. Centros MB	Bachillerato. Centros MA
Explicar	6,11	7,33
Ejercicios	5,66	5,83
Preguntas	3,88	2,83
Libro de texto	4,33	5,17
Debates	3,11	1,83
Prensa	2,77	2,00
Documental	2,33	3,33
Cine	2,25	2,33
Diapositivas	3,57	5,67
Informática	1	1
Juegos de simulación	1	1
Música	1	1
Visitas	3,33	2,83

Cuadro 6.12: Frecuencia (entre 1 y 10) con la que se usan recursos y actividades en la clase de Historia. Profesores que imparten clases en Bachillerato. Centros MB y MA

Efectivamente, vemos que, cuando la condición social de los alumnos a los que estos profesores imparten sus clases es de bajo nivel, la frecuencia con que se usan los recursos y actividades propuestas en el cuestionario está más distribuida que en el otro caso; por el contrario, cuando la condición social del alumnado es superior, la frecuencia con que se usa, por ejemplo, la explicación es bastante mayor -7,33 frente a 6,11- mientras que las actividades más interactivas, como los debates o las preguntas en clase se utilizan con una

frecuencia mucho menor. Diríase que en los centros con este tipo de alumnado, la explicación del profesor se impone sobre las demás actividades en los cursos de bachillerato, mientras que en los anteriores aún predominando la explicación, no lo hace con tanta intensidad.

Las cosas no aparecen con tanta evidencia cuando se analizan los datos de los profesores que imparten sus clases sólo a alumnos y alumnas del segundo ciclo de la ESO, y se tiene en cuenta el criterio de su nivel social, si bien no encuentro tampoco abiertas contradicciones con las tendencias apuntadas anteriormente (ver cuadro 6.13.).

Actividad	2º ciclo de ESO. Centros MB	2º ciclo de la ESO. Centros MA
Explicar	7,33	6,00
Ejercicios	6,17	6,00
Preguntas	6,50	6,00
Libro de texto	6,00	5,00
Debates	5,33	2,50
Prensa	5,67	4,00
Documental	4,33	1,50
Cine	3,50	1,50
Diapositivas	5,17	4,00
Informática	1,16	1
J. Simulación	4,33	1,50
Música	1,17	1
Visitas	4,17	5,00

Cuadro 6.13: Frecuencia (entre 1 y 10) con la que se usan recursos y actividades en la clase de Historia. Profesores que imparten clases en 2º ciclo de la ESO. Centros MB y MA

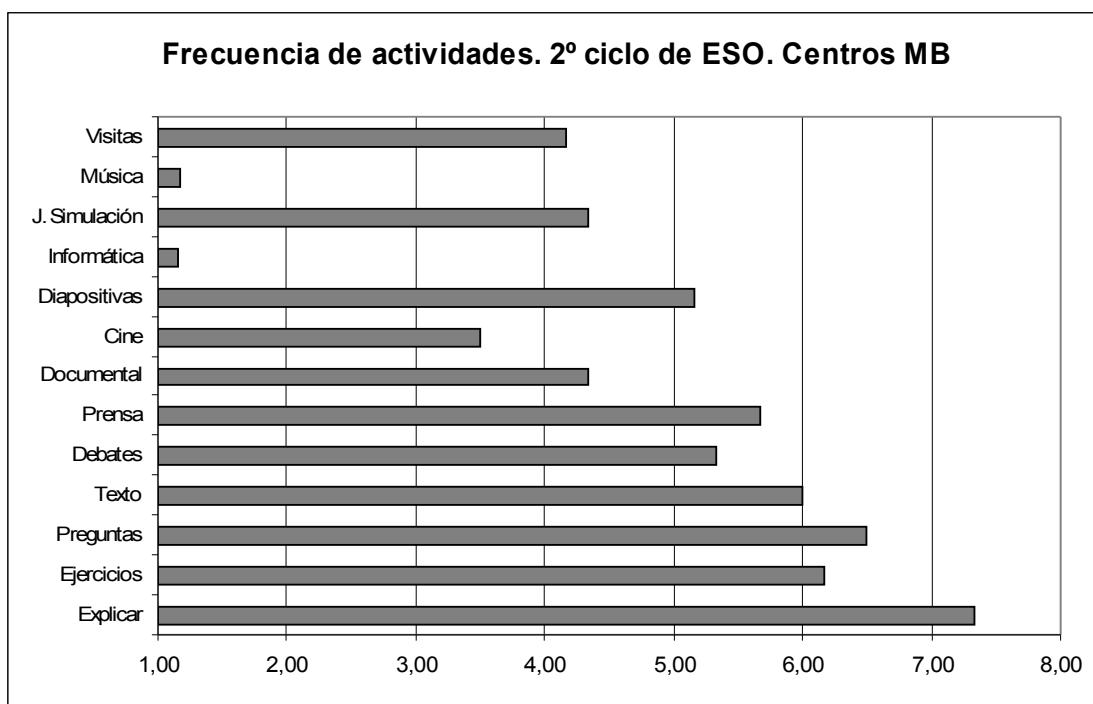


Gráfico 6.3: Frecuencia de actividades. Profesores que sólo imparten 2º ciclo de ESO. Centros MB

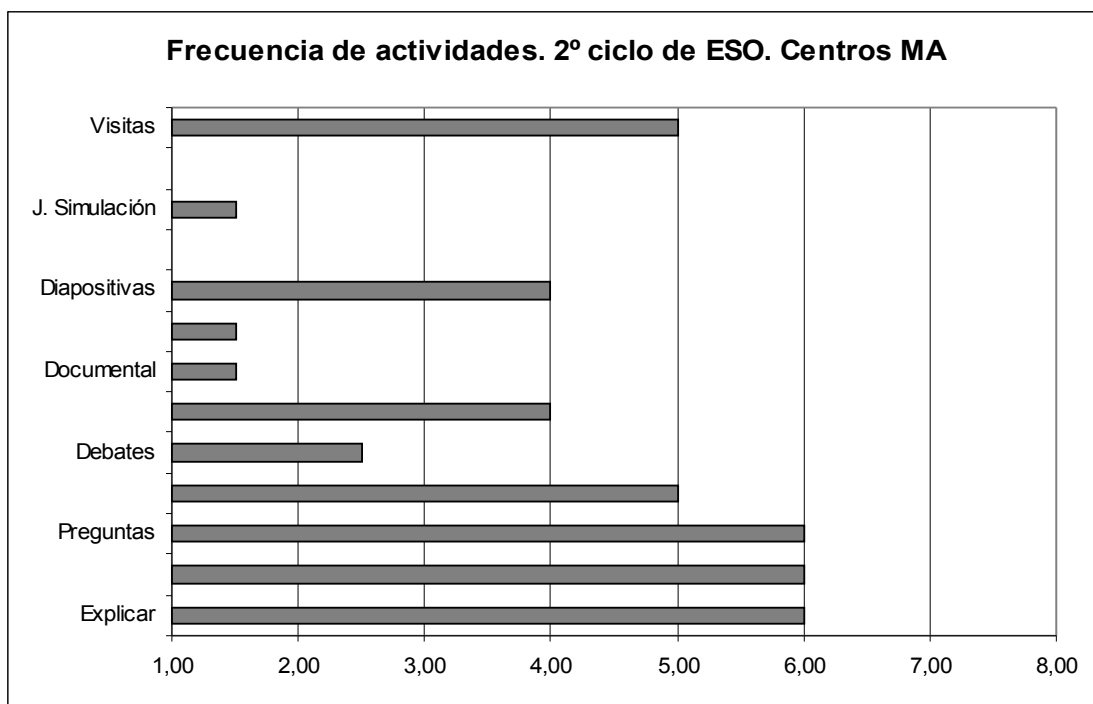


Gráfico 6.4: Frecuencia de actividades. Profesores que sólo imparten 2º ciclo de ESO. Centros MA

Lo que observamos ahora es que en las clases de los alumnos de un nivel social inferior todas las actividades, excepto la explicación y la visitas, se realizan con mayor frecuencia que en las de los que tienen un nivel social superior. Este hecho puede verse más claramente si se observa la representación gráfica de la frecuencia de las actividades (ver gráficos 6.3. y 6.4.).

Vemos entonces que las respuestas de los profesores sobre la práctica escolar nos sugieren algunas ideas acerca de las circunstancias que la condicionan. De momento nos quedamos con el dato de que lo que ocurre en el interior de las aulas parece tener relación con el nivel educativo en el que se imparte la enseñanza y con la condición social del alumnado, aunque he de insistir en que las informaciones de que dispongo sólo apuntan una posibilidad que tendrá que ser contrastada con otras investigaciones.

El siguiente esquema (cuadro 6.14.) resume la distribución de la frecuencia con la que, en conjunto, se desarrollarían las distintas actividades. Así, tenemos que, en general, en los cursos superiores se practicaría un modelo de enseñanza más centrado en la explicación del profesor o profesora, mientras que en los inferiores, aun predominando la explicación, se diversifican las actividades que se desarrollan en la clase. Cuando comparamos esta distribución en las clases impartidas por los profesores teniendo en cuenta la condición social del alumnado, tenemos que, en el mismo nivel de enseñanza, las actividades están más centrada en la explicación en el caso de alumnos y alumnas de clase media-alta y están más diversificadas en el caso de alumnos y alumnas de clase media-baja y baja.

Cursos superiores →	Actividades más centradas en la transmisión de información y en la explicación del profesor
Cursos inferiores →	Actividades más centradas en la gestión del tiempo y control de la conducta de los alumnos. Mayor diversificación
Alumnado de nivel social medio-alto →	Actividades más centradas en la transmisión de información y en la explicación del profesor
Alumnado de nivel social bajo →	Actividades más centradas en la gestión del tiempo y control de la conducta de los alumnos. Mayor diversificación

Cuadro 6.14: Esquema de actividades en la clase según el nivel de enseñanza y la condición social del alumnado

Si analizamos ahora los datos de las respuestas de los profesores sobre cada una de las actividades aisladamente, tendremos que recordar que la actividad o recurso que más frecuentemente se usa en la clase de Historia es la explicación. Más adelante se dedicará mayor atención al desarrollo de las explicaciones de los profesores, así como a la influencia que ejercen en la configuración del conocimiento histórico escolar; baste ahora indicar que la mayor frecuencia en el uso de este medio se produce entre los profesores que imparten sus clases a alumnos y alumnas de nivel social medio-alto sólo en 2º de Bachillerato o COU -7,5- mientras que la menor -6- de las que pueden resultar significativas se produce entre los profesores y profesoras que imparten sus clases sólo a alumnos del 2º ciclo de la ESO y son del mismo nivel social.

Si comparamos estos datos con los de la explicación en centros con alumnos de bajo nivel social, tendríamos que, mientras que entre los profesores que imparten 2º de Bachillerato, la frecuencia de uso de la explicación disminuye -de 7,5 a 6,75- cuando la condición social del alumnado es inferior, entre los que imparten sus clases sólo al 2º ciclo de la ESO ocurre exactamente lo contrario, es decir, aumenta -de 6 entre alumnos de clase media-alta a 7,33 entre los de media-baja y baja-. No obstante, como ya se ha

dicho anteriormente, el peso de la explicación en relación con la frecuencia con la que se usan otras actividades en la clase sigue siendo mayor -en todos los niveles de enseñanza- entre los profesores y profesoras que imparten sus clases a los alumnos de clase media-alta, es decir, dedicarían más tiempo a la transmisión de información mediante este recurso.

Según estos podríamos pensar, respecto a la explicación, que en todos los cursos y en relación con las otras actividades, se utiliza más intensamente entre alumnos de nivel social más alto que entre los nivel más bajo, sin que ello quite importancia a la elevada frecuencia con que también parece utilizarse entre los profesores que imparten clases a alumnos y alumnas de inferior condición social.

Si la función la explicación fuera la de transmitir grandes cantidades de información, podría decirse que, por ejemplo, en las clases que se imparten a los alumnos de clase media-alta, tanto de cursos superiores como inferiores, se ocuparía más tiempo en esta tarea y, por lo tanto se transmitiría más cantidad de información que a los de niveles sociales más bajo.

Abandonemos, por el momento, este tipo de conjeturas, más adelante habrá ocasión de volver sobre esta actividad -la explicación de los profesores- que como hemos visto ocupa la parte más importante del desarrollo de las clases de Historia.

La realización de ejercicios, con su correspondiente corrección, constituye como se sabe la segunda actividad en la clase a tenor de la frecuencia con que dicen utilizarla los profesores y las profesoras. También a ella se dedicará después una mayor atención.

De momento indicar que representaría un porcentaje de tiempo muy similar al de la explicación y que en términos de frecuencia se diferencia de aquella en casi un punto -0,90. En términos generales y en una primera mirada, no se observan tendencias claras en la frecuencia de uso de esta actividad en función de las variables de curso impartido o condición social del alumnado. Es probable que detrás de esta aparente uniformidad se escondan distintos tipos de actividades según nos refiramos a cursos superiores o inferiores; de hecho sabemos -y algo se ha dicho ya- que tanto en 2º de Bachillerato como en COU

es obligado el análisis de textos históricos -lo cual se reflejaría en una frecuencia elevada (6,13) de esta actividad en estos niveles de enseñanza-, mientras que en los cursos inferiores, particularmente en los del 2º ciclo de la ESO, al resultar la misma frecuencia y no existir esa obligatoriedad, tenemos que pensar que se trata, efectivamente, de actividades de otro tipo (aunque puedan incluir el comentario de textos).

Con todo, en el tratamiento estadístico de las respuestas de los profesores se ha podido identificar a un grupo de profesores -grupo 1- con una frecuencia muy baja -5,16- en con otro -grupo 2- que utiliza la realización de ejercicios con una frecuencia muy superior -7,45. Examinando las características de estos grupos de profesores vemos que entre los primeros el 66% imparte clases a 2º de Bachillerato y COU, mientras que sólo el 8% lo hace a 3º o 4º de ESO; entre los segundos observamos que, en cambio, el 44% imparte sus clases a los cursos superiores y hasta el 23% lo hace en los cursos del 2º ciclo de la ESO. Según esto podría apuntarse la idea de que los profesores y profesoras que imparten clases en los cursos de enseñanza obligatoria utilizan más frecuentemente la realización de ejercicios que los que imparten clases en Bachillerato. Pero, como decía anteriormente, los datos son en este punto poco concluyentes, de forma que en el posterior estudio que haré de esta actividad habrá ocasión de profundizar recurriendo a otras fuentes de información.

Las preguntas a los alumnos suponen, después de la explicación y la realización de ejercicios, la actividad que se realiza con más frecuencia en la clase de Historia. Es bastante probable que un número indeterminado de profesores haya interpretado la corrección en clase de los ejercicios como "preguntar a los alumnos"; de hecho, suele ocurrir que las variaciones en este dato se corresponden casi siempre con el mismo tipo de variación en la realización de ejercicios en clase, aunque no es así en todos los casos.

Ahora sí se observa con meridiana claridad que esta actividad tiende a realizarse con más frecuencia en los cursos inferiores que en los superiores. Así, entre los profesores que imparten sus clases sólo a 2º de Bachillerato o COU, la frecuencia media de uso de este recurso es de 3,5, mientras que entre los que las imparten sólo al 2º ciclo de la ESO es de 6,38.

También puede constatarse que dentro del mismo nivel o curso las preguntas a los alumnos se realizan con más frecuencia en los casos en que su nivel social es más bajo que en los que es superior. Así, entre los profesores y profesoras que imparten sus clases sólo a 2º de Bachillerato o COU en contexto sociales de clase media-alta (centro tipo MA), la frecuencia media del uso de preguntas en clase es de 2,5, mientras entre los que lo hacen a alumnos de clase media-baja y baja es de 4,5. De la misma forma sucede entre los profesores y profesoras que imparten sus clases sólo a 2º ciclo de la ESO; aquí las diferencias no son tan significativas, pero existen; así, la frecuencia media de los que imparten clases en centros tipo MB es 6,5, superior a la de los que lo hacen en centros de más alto nivel social (en este caso es 6). Todos estos datos pueden verse en el siguiente cuadro:

Preguntar	2ºB-COU	2ºB, centros MB	2ºB, centros MA	2º ciclo ESO	2º ciclo ESO, centros MB	2º ciclo ESO, centros MA
Frecuencia media	3,5	4,5	2,5	6,38	6,5	6

Cuadro 6.15: Frecuencia de uso de las preguntas en la clase de Historia según niveles de enseñanza y condición social del alumnado

Según estos datos, podría decirse que en los cursos inferiores se pregunta más a los alumnos que en los cursos superiores pero cuando la condición social es de nivel medio-bajo se intensifica esta actividad en todos los casos. Se apunta nuevamente la idea de que hay una práctica pedagógica ligeramente distinta según el nivel académico, pero que se homogeneiza según la condición social. Lo cual, de ser cierto, supondría que a medida que a los niveles superiores de enseñanza va accediendo la totalidad de la población juvenil, es decir, a medida que se extiende la escolarización obligatoria, se extienden también determinadas prácticas pedagógicas, que -según parecieran propias de niveles inferiores. Sería lo que, en el caso del reciente proceso de reforma de las enseñanzas medias en España, los profesores perciben

intuitivamente al hablar de la “egebeización” de la enseñanza media¹³. O lo que –con rigor- Raimundo Cuesta ha descrito al relacionar el paso de una *Historia sin pedagogía* a una *Historia con pedagogía*, con el tránsito del *modo de educación elitista* al *modo de educación tecnocrático de masas* (Cuesta, 1998).

Respecto al uso en del libro de texto en el aula, hay que decir que, junto con los recursos anteriormente citados, constituye el cuarto pilar sobre el que se asienta el desarrollo de las clases de Historia, al menos según las respuestas de los profesores en el cuestionario que se ha utilizado en esta investigación. También me ocuparé de este asunto con relativa profundidad, por lo que ahora me voy a limitar a señalar sólo algunos datos que posteriormente serán complementados y ampliados. Señalar ahora que también es clara aquí la tendencia a que el libro de texto se utilice más en los cursos inferiores que en los superiores, lo que me hace pensar, por una parte, que la información que se transmite en estos niveles se hará fundamentalmente mediante la explicación del profesor o profesora y que los ejercicios que se realizan en clase no proceden tanto del libro de texto como en los cursos inferiores (lo cual confirmaría el supuesto de que buena parte de los ejercicios que dicen realizar los profesores de 2º de Bachillerato y COU son los análisis o comentarios de texto antes citados).

Si la diferencia sobre el uso del libro de texto entre los profesores que imparten primer ciclo y los que sólo imparten 2º de Bachillerato o COU es significativa -5,33 y 3,88 respectivamente- y sirve como muestra de los datos generales, más significativa lo es la que se da entre el grupo de los que realiza con bastante frecuencia ejercicios en clase -el que se ha denominado grupo 2- y el de los que lo hace más espaciadamente -el grupo 1-, pues en estos casos la correlación es bastante evidente, de forma que el uso muy frecuente del libro de texto -7,27- se corresponde con la intensidad en la realización de ejercicios, mientras que en el otro caso el texto se utiliza bastante menos -3,79. Con estos datos podemos inferir que los ejercicios que se realizan en la clase de Historia suelen ser los que proponen los libros de texto, así que este "artefacto" no sólo transmite información sino que modela la forma en que los alumnos se relacionan con ella. Más adelante habrá ocasión -como he anunciado- de

13

El término tiene más connotaciones de las que aquí se señalan. No es éste el momento de entrar en los matices de la cuestión ni de hacer una valoración del significado social de la expresión. Se utiliza aquí porque parece útil para ilustrar la idea que se está comentando.

analizar con detalle el papel de los libros de texto en la configuración del conocimiento histórico escolar.

Detrás de este primer grupo de actividades o recursos a las que me he referido en las páginas anteriores –la explicación, los ejercicios, las preguntas y el libro de texto-, sólo la proyección de diapositivas alcanza una frecuencia -4,25- que pueda considerarse próxima al resto aunque no llega a la cifra media de 5. También en este caso la distribución por cursos y tipos de alumnos es bastante homogénea, ya que ni siquiera entre los profesores que imparten la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato o COU se observa una frecuencia mayor que en el resto a la hora de la realización de esta actividad en la clase. Si acaso puede señalarse cómo en las respuestas de los profesores que imparten sólo 2º de Bachillerato y COU la frecuencia varía en función de la condición social del alumnado, si bien no es asunto que me haya parecido merecedor de mayores indagaciones. Y en el mismo sentido hay que dar cuenta de la diferencia entre el grupo 1 y el grupo 2, en favor de este segundo que, recordemos, se identifica por la elevada frecuencia con realiza ejercicios en la clase.

La realización de debates en la clase de Historia no alcanza ya ni siquiera la frecuencia media de 4 -3,81-, situándose a tres puntos de la explicación del profesor. Si, como se ha dicho anteriormente, es presumible que los profesores hayan disminuido en sus respuestas la frecuencia con que realmente explican en clase, el dato sobre los debates nos revela el panorama de lo que suele ocurrir en las aulas con la enseñanza de la Historia.

Las variaciones que se observan a partir del promedio parecen tener relación con los cursos en los que los profesores y profesoras imparten sus clases. Sus respuestas revelan que, generalmente, en los cursos superiores se utiliza el debate con menos frecuencia que en los cursos inferiores, así, por ejemplo, los profesores que imparten sus clases sólo en 2º de Bachillerato o COU, declaran que utilizan este recurso con una frecuencia media de 2,63, mientras que los que las imparten a alumnos y alumnas del 2º ciclo de la ESO manifiestan una media de 4,63 y los que lo hacen en el primer ciclo de 6. Igualmente, entre los profesores y profesoras que imparten clases en 2º de Bachillerato y COU (aunque no exclusivamente), la frecuencia con que utilizan

el debate es de 2,91 mientras entre los que no imparten estos niveles de enseñanza, se amplía a 4,82.

Estos datos vuelven a ponernos sobre la pista de que la práctica escolar parece estar relacionada con las funciones académicas y sociales de cada nivel de enseñanza, de manera que, puesto que la realización de debates en clase no es un medio "económico" para transmitir grandes cantidades de información -que es lo que se requiere en los cursos superiores-, su uso se reduce a los cursos en los que tal objetivo no es fundamental, es decir, a los cursos inferiores, en los que adquiere mayor relevancia la cuestión de la "gestión" del tiempo escolar.

Al comparar las respuestas de los profesores y profesoras que imparten sus clases en un mismo curso pero a alumnos de distinto nivel social (según su propia clasificación), se observa que la frecuencia con que se utiliza el debate en la clase de Historia suele ser mayor en los casos en los que se trata de un nivel social más bajo que en los niveles más altos. Este dato, que se constata así mismo en el promedio general, puede apreciarse prácticamente en todos los casos en los que se han relacionado las variables curso y nivel social, pero es especialmente llamativo entre el profesorado que imparte sus clase en COU y 2º de Bachillerato exclusivamente; aquí la frecuencia con la que manifiestan utilizar el debate es de 4 entre alumnos y alumnas de nivel social medio-bajo y de 1,25 entre los de nivel medio y medio-alto.

Por lo tanto en lo que respecta a los debates como recurso didáctico, puede decirse que, según las respuestas de los profesores, se tiende a utilizar más frecuentemente en los cursos inferiores y entre alumnos de inferior nivel social, mientras que en los cursos superiores y entre alumnos y alumnas de nivel social superior se reduce su empleo.

Finalmente, en relación con este asunto, se constata en las respuestas de los profesores que mientras más se utilizan los debates en clase más frecuentemente manifiestan que se realizan ejercicios y preguntas a lo alumnos y a la inversa, es decir, a menor frecuencia de uso de debates en la clase menos frecuentemente se hacen ejercicios y preguntas. Se constata también que la frecuencia de uso de la explicación apenas varía en estos casos. Los datos pondrían de manifiesto que el debate en la clase de Historia está ligado a

la realización y corrección de ejercicios (actividad que es, a su vez, una forma de preguntar a los estudiantes), por lo que podemos imaginar que lo que ocurre, en realidad, más que un debate propiamente dicho, es una "puesta en común" de las respuestas de los alumnos a las preguntas de los ejercicios del libro de texto. Éste sería el modelo de enseñanza más habitual en los grupos anteriormente dichos.

Las visitas a museos, monumentos históricos o restos arqueológicos es una actividad por la que se preguntó también a los profesores en el cuestionario. Teniendo en cuenta las especiales circunstancias que concurren en su desarrollo, el dato de la frecuencia con que la realizan -3,48-, si bien está por debajo de lo que puede considerarse media (5), revela que se realiza con cierta asiduidad, o al menos esto es lo que declaran los profesores en sus respuestas. Como cabía esperar también en este caso se aprecia que la frecuencia disminuye según se asciende en el nivel de los cursos, si bien en este caso se produce una coincidencia entre los extremos, es decir entre los que imparte 2º de Bachillerato y COU y los que imparten el primer ciclo de la ESO -2,75 y 3 respectivamente-, coincidencia que sospecho se produce por razones bien distintas: en unos casos –el del nivel superior de enseñanza- se trataría de ahorrar actividades poco "económicas" para la transmisión de información y en el otro lo que habría que ahorrar serían los problemas de gestión que la realización de las visitas ocasionan, especialmente con los alumnos más pequeños.

Por lo demás, respecto a esta actividad, se observa en los datos generales que se utiliza más frecuente con alumnos de nivel medio-alto que con los de nivel bajo -4,09 y 2,75 respectivamente-, diferencia que, aunque en algunos casos es escasa, se confirma para todos los cursos. Según esto, puede decirse que los alumnos de contextos socio-culturales más bajos realizan menos visitas que los de otros contextos superiores.

En el cuestionario se preguntó también a los profesores por el uso de la prensa en la clase de Historia; en líneas generales y a tenor de sus respuestas, hay que decir que ésta se utiliza muy escasamente, con una frecuencia media -3,46- bastante baja. Si tenemos en cuenta que es probable que en sus respuestas los profesores hayan estado inclinados a declarar una mayor utilización de este medio de lo que realmente lo hacen (puesto que tiende a

considerarse signo de innovación), habría que concluir que la prensa no suele estar presente en las clases de Historia.

Examinando las diferencias observamos algo que ya nos resulta familiar y es el hecho de que recursos como éste se suelen utilizar más en los cursos inferiores, especialmente en el 2º ciclo de la ESO, que en los superiores. Llama la atención el dato de que los profesores y profesoras que venimos asociando bajo el nombre de grupo 2 utilizan la prensa con una frecuencia superior a la media -4,27-, dato que, junto a otros que ya se han citado, permiten pensar en un estilo de profesor que centra la actividad de la clase en la realización de ejercicios. Como ya se ha dicho lo más significativo de este grupo -en comparación con el 1 que, por ejemplo, utiliza la prensa con una frecuencia 1,24 menos- es el hecho de que el 23% imparte clases en el 2º ciclo de la ESO, por un 8% en el otro, o que sólo un 41% imparte clases en 2º de bachillerato y COU, por un 66% de los del grupo 2. Precisamente es entre los profesores que imparten sus clases sólo en el 2º ciclo de la ESO entre los que se da una mayor frecuencia de uso de la prensa en la clase -5,25-, seguidos de los que las imparten sólo en el 1º ciclo de la ESO, mientras que la frecuencia media más baja se da entre los que imparten sus clases sólo en 2º de Bachillerato o COU: 2,25.

La proyección de películas y documentales parece una práctica ocasional en las clases de Historia. En este sentido quiero llamar la atención sobre el hecho de que en términos generales se proyectan más documentales que películas, dato que puede explicarse en virtud del horario escolar ya que éste dificulta el largometraje mientras que el documental se adapta mejor al módulo horario convencional. Junto a este dato destaca la tendencia que se observa a que este recurso se utilice más en los cursos de la ESO que en el Bachillerato, sin que, por lo demás, quepa apreciar diferencias significativas en virtud de la condición social del alumnado.

En cuanto al resto de las actividades o recursos que planteábamos a los profesores en el cuestionario, apenas se utilizan en la clase de Historia. Quizás decir que el único que conviene consignar en este balance es el de los juegos de simulación, actividad que en cierta medida -3,63- la utilizan los profesores que imparten sus clases en el 2º ciclo de la ESO y con menor frecuencia -2,67- los que las imparten en el primer ciclo; en los cursos de Bachillerato puede

afirmarse que esta práctica, al decir de los profesores y profesoras, es inexistente.

Como inexistente es en las clases de Historia, de cualquier nivel, el uso de la informática. Merece la pena llamar la atención sobre el hecho de que, si juzgamos por las declaraciones oficiales así como por la publicidad, parecería que este tipo de herramientas está omnipresente en las aulas de los Institutos, y, sin embargo, las informaciones que nos facilitan los profesores indican, sin excepción, que el ordenador, si existe, no se utiliza para la enseñanza de la Historia.

Lo mismo cabe decir respecto al uso de la música, pues según las respuesta de los profesores es un recurso que prácticamente está ausente de las clases.

En resumen, podemos concluir que la clase de Historia se desarrolla en una rutina que tiene como actividad central la explicación del profesor o profesora; a través de ella el docente se hace cargo del conocimiento que debe ser adquirido por los alumnos; el profesor explicando es la escena que mejor representa lo que ocurre en el interior de las aulas, aunque no es la única. Los alumnos preparando ejercicios o interviniendo en su corrección bajo la dirección del profesor es otra imagen habitual en la clase de Historia; quizás en esa actividad haya que ver la nueva forma de preguntar a los alumnos, aunque no es descartable que esto último siga realizándose en las aulas de la misma o parecida forma a como se hacía años atrás (aunque ahora generalmente los alumnos no "salen a la pizarra" cuando el profesor les pregunta, sino que permanecen sentados en su mesa). En fin la lectura, y seguramente subrayado del texto, constituye otra actividad que se realiza con frecuencia en la clase, aunque el uso del texto no se reduce a ella pues los ejercicios que realizan los alumnos son preguntas y actividades tomadas de los libros de texto y que se responden precisamente mediante su consulta.

Si bien la explicación y realización y corrección de ejercicios son las principales actividades, no se excluyen otras, según los datos de que disponemos, aunque casi siempre con carácter secundario. Con todo, la actividad en el interior de las clases no parece que sea uniforme; cabe

distinguir un modelo en el que, aun manteniéndose la explicación como actividad más frecuente, se utilizan con relativa frecuencia otras como los ejercicios, las preguntas a los alumnos, los debates...; digamos que el peso de la explicación se reduce si se compara con la frecuencia con que se suceden otras actividades. Hemos visto que este modelo se da con más frecuencia entre los profesores que imparten sus clases en cursos inferiores y que dentro de los mismo cursos es más probable entre los profesores que imparten sus clases a alumnos y alumnas de un nivel social medio-bajo y bajo.

El otro modelo se caracteriza por el claro predominio de la explicación sobre el resto de las actividades, pues no se trata sólo de que ésta se utiliza con mucha frecuencia (en algunos casos es igual o ligeramente inferior a grupos del primer modelo), sino que, sobre todo, ocurre que el panorama de lo que pasa en las clases de este modelo es más limitado, más reducido a la explicación del profesor o profesora, puesto que otras actividades se realizan con una frecuencia inferior al primer modelo. Los datos de las respuestas del profesorado indican que esta práctica suele darse más en los cursos superiores, y dentro del mismo curso o nivel hay más probabilidad de que se dé entre profesores y profesoras que imparten sus clases a alumnos de un nivel social medio-alto que entre los que las imparten a otros de inferior nivel.

La idea que inferimos a partir de estos datos es la de que la práctica pedagógica está condicionado por el nivel académico en el que están los estudiantes e imparten sus clases los profesores y por el nivel social del alumnado, quizás como reflejo de dos elementos que vertebran poderosamente lo que ocurre en el aula: la transmisión de información –vicaria de la lógica mercantil y examinatória- y la gestión del tiempo escolar –dependiente de los problemas que los profesores han de resolver mediante el gobierno de la clase.

Ello confirmaría, en cierta medida algunas de las ideas planteadas como hipótesis de esta investigación y que también expuse en el capítulo I. Pues las actividades que se desarrollan en la clase de Historia en relación con el conocimiento histórico escolar, lo modelan y reconfiguran con unas características específicas –según las prácticas más frecuentes en la clase- de tal manera que, como se ha dicho anteriormente, el proceso de construcción del conocimiento escolar termina en el interior de las aulas y no en sus puertas. De aquí mi interés por precisar las condiciones y contextos en los que se

desarrollan más unas u otras actividades y las características que tienen en cada caso, pues, de esta forma el conocimiento histórico escolar adquiere matices distintos según las circunstancias en las que se "reconstruye".

Si a través de las actividades que se realizan en la clase se termina de construir efectivamente el conocimiento histórico escolar, interesa profundizar en las circunstancias que las condicionan, en sus funciones y en su desarrollo, así como en la incidencia que todo ello tiene en la caracterización de ese conocimiento. Y puesto que es la explicación del profesor o profesora y la realización y corrección de ejercicios y actividades las dos que ocupan el mayor tiempo en la clase de Historia, es sobre ellas sobre las que vamos a profundizar en las próximas páginas, acudiendo ya no sólo a las respuesta al cuestionario de los profesores sino también a fuentes de otro tipo.

desarrollan más unas u otras actividades y las características que tienen en cada caso, pues, de esta forma el conocimiento histórico escolar adquiere matices distintos según las circunstancias en las que se "reconstruye".

Si a través de las actividades que se realizan en la clase se termina de construir efectivamente el conocimiento histórico escolar, interesa profundizar en las circunstancias que las condicionan, en sus funciones y en su desarrollo, así como en la incidencia que todo ello tiene en la caracterización de ese conocimiento. Y puesto que es la explicación del profesor o profesora y la realización y corrección de ejercicios y actividades las dos que ocupan el mayor tiempo en la clase de Historia, es sobre ellas sobre las que voy a profundizar en las próximas páginas, acudiendo ya no sólo a las respuestas al cuestionario de los profesores sino también a fuentes de otro tipo.

6.3. La prácticas pedagógicas en el aula: la explicación de los profesores

No parece que quepan muchas dudas acerca del hecho de que la actividad que predomina en la enseñanza –y, particularmente, en la clase de Historia-, es la explicación del profesor o profesora. Ya hemos visto que numerosos estudios sobre las prácticas pedagógicas en el aula coinciden en afirmar que la lección magistral es la actividad que ocupa más tiempo en el desarrollo de la clase y que constituye el principal tipo de interacción en el aula (Borries, 1998; Lautier, 1997; Ros *et. al.*, 1989; Informe de la Inspección, 1984; Sirotnik, 1983; González, 1996; Thornton, 1991; Guimerá, 1991).

Como se dijo en el capítulo I, el predominio de la explicación en la enseñanza no es un hecho exclusivo de nuestro tiempo sino que es un fenómeno de larga duración tal y como afirma, por ejemplo, Raimundo Cuesta al referirse a la enseñanza de la Historia a mediados del siglo XIX: *"Tomar la lección, explicar, preguntar y examinar. Estas son las rutinas que evocan los reglamentos y memorias de la época"* (Cuesta 1997d, pág. 163).

Los datos obtenidos en la investigación que he realizado a partir del cuestionario de los profesores sobre las actividades más frecuentes en la clase

de Historia –de los que se ha avanzado lo más significativo- confirman igualmente el protagonismo de la explicación del profesor en el desarrollo de la clase de Historia. Esta omnipresencia de la lección magistral en todo tiempo y lugar es, a mi entender, lo que le imprime el carácter de naturalidad e inevitabilidad con el que la mayor parte de los profesores la pensamos y practicamos cotidianamente, pues la explicación del profesor ha terminado por convertirse en una tradición casi ineludible en la enseñanza. Precisamente esta misma continuidad es la que ha llamado la atención de los investigadores, interesándose por averiguar las razones que explican por qué la lección magistral es –y ha sido- el recurso más utilizado en la enseñanza escolarizada, siendo que, como dicen Doyle y Carter (1987), otros métodos como la discusión son más útiles para interesar al alumnado o favorecer tareas cognitivas de alto nivel.

Guiados por esta misma inquietud he analizado las respuestas de los profesores y profesoras a la pregunta sobre la frecuencia con que usan determinadas actividades y recursos en la clase de Historia; he examinado también las informaciones que aportaban los alumnos y alumnas en las sesiones de discusión, así como las provenientes de otras fuentes utilizadas en la investigación. Se trataba, en definitiva, de averiguar si existen circunstancias que expliquen un uso más o menos intensivo de la explicación en la clase de Historia y de conocer también la influencia que todo ello pudiera tener sobre las peculiaridades del conocimiento histórico escolar que se pone a disposición de los estudiantes.

6.3.1. La explicación y la transmisión de información en la clase de Historia

Respecto a los datos del cuestionario de los profesores, en el apartado anterior ya se han expuesto los más significativos. Recordémoslos, de forma más breve, aunque matizando y ampliando ahora algunos de ellos.

Dando ya por sabido que la explicación es la actividad que alcanza una frecuencia media superior –6,81- de entre todas las actividades que se proponían en la pregunta 24 del cuestionario, llamó mi atención las diferencias

que se observan entre las respuestas de los profesores que imparten sus clases a los cursos superiores e inferiores. La tendencia que entonces señalé es la de que la explicación se utiliza más intensamente entre los primeros que entre los segundos. Las diferencias en términos absolutos no son, ciertamente, muy significativas (7,13 sobre 10 entre los profesores que sólo imparten 2º de Bachillerato y 7 entre los que lo hacen en 1º ó 2º ciclo de la ESO), pero sí adquieren más relevancia si comparamos la frecuencia de la explicación con la de las otras actividades.

Efectivamente, si calculamos el porcentaje que representa la frecuencia media de la explicación en relación con el valor de la frecuencia de todas las actividades¹⁴, puede verse en el siguiente cuadro (6.16.) que la explicación tiende a tener mayor peso en el desarrollo de la clase –ocupando más tiempo de ella-, a medida que avanzamos en los distintos niveles de enseñanza que imparten los profesores. Así, entre los que imparten sólo el primer ciclo de la ESO la frecuencia de la explicación representa el 13% del conjunto de las actividades, mientras que entre los que imparten sólo 2º de Bachillerato o COU, este porcentaje sube hasta el 19%.

Cursos que imparten	Sólo 2º de Bachillerato	Sólo Bachillerato	Sólo 2º ciclo de ESO	Sólo 1º ciclo de ESO
% Explicación	19%	17%	14%	13%

Cuadro 6.16: Porcentaje que representa la explicación respecto al conjunto de actividades, según niveles de enseñanza

Puede afirmarse, según esto que, si bien las diferencias en términos absolutos no son importantes, es cierto que al observar la frecuencia con que utilizan los demás recursos, apreciamos que son los profesores que imparten sus clases en 2º de Bachillerato y COU los que usan con menos frecuencia todo los demás recursos, es decir, los profesores que imparte sus clases en 2º de Bachillerato o COU utilizan menos diversidad de recursos que los que lo hacen en Bachillerato y estos a su vez que los que imparten clases en el

¹⁴ Este dato se calcula suponiendo que la frecuencia de cada actividad que nos indican los profesores o profesoras en sus respuestas representa un porcentaje del tiempo total de la clase –que sería la suma de todas las frecuencias-, es decir el tiempo que porcentualmente dedicaría a esa actividad.

segundo o primer ciclo de la ESO, de manera que es razonable pensar que si utilizan menos otros recursos, la explicación tiene un peso mayor en el desarrollo de la clase.

Esta tendencia también ha sido observada en otras investigaciones de las que ya di cuenta en el I; recordemos, a este respecto, que, por ejemplo, Guerrero (1994), refiriéndose a la EGB, informa de que el 78,8% de los maestros a los que encuestó utilizaban la explicación en el ciclo superior, porcentaje que decae hasta el 68,5% en el ciclo inicial, al 55,6% en el ciclo medio y al 14,1% en preescolar.

Constatado el hecho de que la explicación se utiliza más frecuentemente en los niveles superiores de la enseñanza que en los inferiores¹⁵, la cuestión que ahora me interesa es encontrar una explicación razonable a este dato. En este sentido, me parece importante subrayar que, en las condiciones actuales del sistema educativo, tiende a primarse la transmisión de información frente al desarrollo de otras formas de enseñanza y aprendizaje, dándose el caso, además, de que en el contexto de la enseñanza escolarizada –con unos espacios y horarios muy definidos o con ritmos de enseñanza y aprendizaje delimitados en cursos, trimestres, lecciones, etc.- la explicación magistral sería el medio más “económico” para la transmisión de información . De esta forma suele ocurrir que mientras mayor sea la cantidad de información que ha de suministrarse a los alumnos es más probable que mayor sea la intensidad con la que se utiliza la explicación en clase.

Poniendo este razonamiento en relación con los datos que he obtenido de las respuestas de los profesores, habría que pensar que en los cursos inferiores se tiende a proporcionar a los alumnos menos cantidad de información que en los cursos superiores, de forma que, según esto, se explicaría más frecuentemente en estos cursos que en aquellos. Ahora bien, ¿por qué suministrar más cantidad de información en los niveles superiores que en los inferiores? Habitualmente se tiende a pensar –según el modelo de enseñanza dominante- que conocimiento es sinónimo de información, de manera que saber más supondría tener más información y enseñar más sería, por tanto, suministrar más información a los aprendices. De aquí que en los

¹⁵ Habría que decir también que es bastante sabido que, por lo general, la explicación es prácticamente la única actividad que se desarrolla en las aulas universitarias, lo cual reforzaría mi argumentación.

cursos superiores –en los que se supone que los alumnos deben aprender más- se suministren superiores cantidades de información.

Sin embargo, a mi entender, aunque el discurso anterior parece coherente, la realidad no responde a esos argumentos, pues, aunque la disponibilidad de información es importante, el aprendizaje no consiste en la acumulación de informaciones ni el conocimiento es reductible a ese aspecto. Según mi punto de vista, para una interpretación más adecuada de las variaciones de las cantidades de información que se suministra a los estudiantes a lo largo de su vida académica tendríamos que poner en juego el carácter examinatorio –y selectivo- del conocimiento escolar, al que me he referido anteriormente; es decir, el hecho de que, en última instancia, se impone la lógica de un sistema educativo basado en la permanente comprobación de la cantidad de conocimiento –informaciones, más bien- que poseen los estudiantes a fin de determinar los procesos de selección que le son inherentes¹⁶ (Hey, 1999).

Así, ocurre que en los niveles de enseñanza en los que el mecanismo examinatorio actúa más intensamente, será mayor la cantidad de información que los alumnos deben adquirir –y los profesores suministrar-, pues, como tendremos ocasión de ver más adelante, el examen consiste básicamente en una comprobación de la cantidad de información que los alumnos son capaces de retener, siquiera provisionalmente, ya que es el aspecto del conocimiento cuya posesión resulta más fácilmente comprobable. Por lo tanto, en aquellos cursos o niveles educativos que tienen un carácter más selectivos –generalmente los de tránsito de unas etapas educativas a otras-, especialmente los que son objeto de pruebas externas, como es el caso del último curso del Bachillerato, aumenta la cantidad de información que han poseer los estudiantes, ya que el mecanismo de selección opera precisamente mediante la comprobación de esta circunstancia.

De esta forma, los profesores, en estos cursos, tienen que suministrar más cantidad de información para responder adecuadamente a los requerimientos selectivos, pero también para superar la "prueba" a la que de manera indirecta se somete su trabajo cuando se examina a sus alumnos.

¹⁶

En este sentido Hey (1999) considera que el fracaso de las propuestas pedagógicas basadas en principios de formación en la Enseñanza Secundaria, se debe a que ésta participa de una lógica de selección contraria a los objetivos formativos.

Incluso es probable que los alumnos actúen –más en estos cursos que en otros- centrando particularmente su atención en el acopio de información, puesto que mientras más tengan más posibilidades tienen de superar los exámenes y también más airosa resultará la posición del profesor que les ha enseñado¹⁷; de aquí que suele ocurrir que en este tipo cursos se utilice más intensiva y frecuentemente la explicación pues, como ya se ha dicho, es el recurso más "económico" para la transmisión de información.

Desde estos supuestos, podríamos decir que, en cierta medida, la explicación consiste, en decirle al alumno lo que él tiene que decir en el examen; y esto ocurre en todos los niveles de enseñanza, aunque más frecuentemente en los cursos superiores en los que el examen tiene mayor valor y en los que las cantidades de información que ha de distribuirse en la clase es superior. Es oportuno traer a colación una cita de Nieves Blanco refiriéndose a un estudio de la Inspección en Gran Bretaña sobre la enseñanza secundaria: *"Se tomaban laboriosamente notas a partir de hojas fotocopiadas, un procedimiento vacío que nadie, ni siquiera los alumnos, parecía condenar. <<Nos enseña lo que tenemos que decir>>, comentaba con aprobación un alumno de su profesor de Historia. En otras ocasiones se tomaban apuntes (y además incorrectamente) de lo que el profesor escribía en la pizarra"* (Sarup, 1990; citado por Blanco, 1992, pág. 248; el subrayado es nuestro).

Enseñarle a los alumnos lo que tienen que decir –seguramente en el examen posterior o en las preguntas de clase- parece ser una de las funciones de la lección magistral en la clase de Historia. La secuencia de las actividades que allí se realizan sería, entonces, explicación del profesor - realización de ejercicios para volver una y otra vez sobre lo que ha de saberse - respuestas a las preguntas formuladas en estos ejercicios -y realización del examen. Ahora bien, para que la explicación cumpla eficazmente esta función transmisora de la información que los alumnos deben retener, tiene que reunir ciertas características que no se dan en todos los casos. Al menos ésta es la idea que me hago al indagar sobre la forma en que se desarrolla la explicación del profesor y la recepción que de ella hacen los alumnos. Analicemos las

17

Recordemos en este punto lo que nos decía un profesor que ha trabajado habitualmente en el antiguo ciclo superior de la EGB: *"No asumo el <<riesgo individual>> de que los compañeros de cursos superiores detecten lagunas del <<currículum oficial>> (cp.nº 30))*.

intervenciones que sobre este asunto hicieron los alumnos que participaron en las tres sesiones de discusión citadas anteriormente.

En el centro que he denominado SD1, los estudiantes informaron de la forma en que la profesora desarrollaba la explicación:

P.- ¿Cómo es la explicación de un tema?

Alumno 1.- *-Empieza a leer el libro y te va explicando cosas y se va a otro tema y te dice..*

Alumno 2.- *El primer día va leyendo el libro y va bien, el segundo empieza a meterte apuntes, cuando llega el tercero ya empieza a liarse.*

P.- ¿Qué quiere decir apuntes?

Alumno 2.- *Ella dice anotaciones, cosas que no vienen en el libro.*

Alumno 3.- *Le dijimos que cambiara de técnica. Dijo que empezaría con anotaciones, pero siguió otra vez como al principio. (SD1).*

A juzgar por las palabras de los alumnos, la explicación de esta profesora tiene como punto de partida el libro de texto, si bien al poco de iniciarse parece que el discurso se aleja cada vez más de su contenido, algo que no parecía ser del agrado de los estudiantes.

En términos muy parecidos se expresaban la mayor parte de los alumnos del centro SD2:

Alumno 1.- *Es que [el profesor] es una grabadora, pone la cinta y empieza a hablar, y hablar. Aunque le preguntes el sigue hablando, va a lo suyo.*

Alumno 2.- *[El profesor] está explicando y dice: estamos en la página tal del libro y después pasa a otra. El no da apuntes aunque diga que son apuntes. Lo que el hace es una clase universitaria.*

P.-¿Qué quiere decir que es como una clase universitaria?

Alumno 2.- *Lo he dicho por lo que he escuchado decir como son las clases en la universidad: un montón de alumnos, el profesor explica, se cogen apuntes y pregunta alguien si tiene dudas.*

P.- Y eso es lo que ocurre en la clase más o menos.

Alumno 2.- *Sí.*

Alumno 3.- *Yo me pierdo, el dice, por ejemplo, la página 63 del libro y después salta 8 páginas...*

Alumno 4.- *Eres exagerado*

Alumno 3.- *Sí, salta un tema entero.*

Alumno 5.- *Intentas guiarte por el libro pero es imposible. Tu tienes que atender y ya está, después en tu casa haces el resumen del libro. (SD2).*

El proceso de la explicación sigue aquí una trayectoria similar a la que veíamos en el centro anterior, el punto de partida es alguna página del libro, pero al poco tiempo el profesor pasa a otra y los alumnos parecen perder el rastro; la explicación termina adoptando la forma "universitaria", diríase parecida al formato de una "conferencia", algo que, al igual que vimos en el caso anterior, tampoco parece satisfacer a los alumnos. El problema, según los alumnos, es que no resulta fácil seguir el discurso y, por tanto, fijarlo de manera que quede claro cuál es la información que deben retener y reproducir posteriormente. Obsérvese que esto ocurre así en la medida en que la explicación se distancia del libro de texto, es decir, de una fuente escrita en la que consta lo que ha de saberse.

Veamos también cómo desarrollaba la explicación la profesora del centro SD3:

P.- ¿Cómo son ahora las clases?

Alumno 1.- *La profesora escribe un esquema en la pizarra y suelta el rollo, copiamos algo, algún murmullo por allí y así todos los días.*

Alumno 2.- *Es como una grabadora, con el mismo tono: esto tengo que dar hoy... y hasta que lo acaba. El mismo tono, no te enteras, te aburre.*

Alumno 3.- *Explica con palabras muy técnicas, le preguntas y es igual.*

Alumno 4.- *Dices bueno me voy a enterar de lo que explica... pero te duermes. (SD3).*

No parece que en este caso el punto de partida de la explicación sea el libro de texto, sino un esquema que escribía en la pizarra y que los alumnos copiaban, después las cosas se desarrollan de manera muy similar a como nos informaban en los centros anteriores, es decir, un tipo de explicación más bien monótona –se emplea la expresión "grabadora", al igual que en el SD2- que

generalmente resulta ininteligible para los estudiantes. Precisamente el dato de que la explicación no se entiende se repite prácticamente en los tres centros:

-“Las explicaciones no se entienden, se lo hemos dicho muchas veces” (SD1).

P.- ¿Preguntáis en clase?

Alumno 1.- Sí, esta mujer, es la única que pregunta.

Alumno 2.- Como no entendemos nada no preguntamos. (SD3).

P.- ¿Lo mejor entonces es escuchar la explicación?

Alumno 1.- Yo eso es lo que hago.

Alumno 2.- Sí, tú escuchas bastante...

Alumno 1.- Sí, yo por la noche cuando me voy a acostar pienso bueno: es una ruina de curso, digo: me voy a poner a estudiar y a atender, he llegado a la clase de matemáticas y he atendido, llego a Historia cojo mi libro, abro la página y escucho run run run..., me aburro, me pongo acostado, me pongo a hacer de todo, a hablar con Rafa..., es que no entiendo nada.

Alumno 3.- Eso me pasa a mí, pongo el libro en la mesa, digo: esto lo voy a entender... y digo ¿de qué está hablando este hombre?, ¿qué es lo que me está contando. (SD2).

P.- ¿Cómo preparas el examen?

Alumno 1.- Preparo el examen subrayando el libro. En la clase no me entero de mucho, la profesora es una enciclopedia, me entero mejor con el libro. Leo el libro y hago resúmenes.

Alumno 2.- Te enteras de lo que explica si te has leído antes el libro, si no, te pierdes, te suena todo a chino. (SD3).

Salvo excepciones, la opinión de estos alumnos y alumnas indicaban que la explicación del profesor o profesora no sirve entonces para esa función que anteriormente he considerado tan importante, es decir, para la transmisión de la información que han de retener. Podemos pensar que la forma en que sus profesores desarrollaban la explicación no era la más apropiada para ello. ¿Qué es lo que hace que este tipo de explicación no sea considerada pertinente por la mayor parte de los alumnos y, en consecuencia, manifiesten

que no la entienden? A mi entender, el problema puede estar en que alumnos y profesores tienen una idea distinta de la función que la explicación debe cumplir.

Para estos profesores –quizás para muchos otros- la explicación viene a ser como una conferencia en torno a un tema, actuando –según las palabras de uno de los alumnos- con un “estilo universitario”. Según este estilo, el discurso no tendría como objetivo principal hacer que los alumnos retengan lo que se les dice, sino dar cuenta del estado de la cuestión del tema, de forma que no se construye con una estructura fuertemente organizada sino que se priman los aspectos reflexivos frente a los enunciativos. Sin embargo, para los alumnos, el objetivo de la explicación sería más decididamente el de anotar aquello que deben saber, algo que resulta más fácil precisamente con discursos muy estructurados, y difícil con el de estos profesores. De hecho, según informaban los alumnos, en los tres casos, apenas tomaban notas de las explicaciones del profesor o profesora:

Alumno 1.- *Está hablando, por ejemplo del barroco y pasa a otra cosa, y te haces un lío.*

Alumno 2.- *Los apuntes son un lío.*

Alumno 3.- *Es que no se pueden coger apuntes apenas.* (SD1).

Alumno 1- *El profesor va explicando y tú sigues el libro, subrayas en tu casa y lo resumimos.*

P.- ¿Tomáis apuntes?

Alumno 1.- *No, los apuntes son del libro.*

Alumno 2.- *Llegas y das por sentado que el profesor va a hablar y la gente pues hace sus resúmenes del libro.*

P.- Eso hacía ayer alguien en la clase.

Alumno 2.- *Sí, era yo; el profesor hablaba de Goya y mientras yo hacía el resumen del libro, al mismo tiempo que explicaba. Lo que escucho viene en el libro, entonces pues...*

Alumno 3.- *Podían despedir al [profesor] y estudiar todos por el libro y se ahorran el sueldo.* (SD2).

P.- Vamos a hablar de los apuntes.

Alumno 1.- *Yo no escribo nada en la clase de Historia. No tengo apuntes. La profesora dejó de dictar.*

P.- ¿Dejó de dictar?

Alumno 2.- *No, todavía dicta, pero sólo la introducción.*

Alumno 3.- *Yo cojo apuntes, lo que ella escribe en la pizarra y las introducciones, después uso el libro.*

Alumno 4.- *Casi nadie anota cuando ella explica. Se apunta lo que ella pone en la pizarra, lo que dicta, pero cuando habla nadie coge apuntes.*

Alumno 5.- *Yo utilizo los apuntes y la enciclopedia.*

Alumno 3.- *Mientras ella explica copias, al principio prestas interés pero a los 5 ó 10 minutos acabas dibujando. (SD3).*

Las palabras de los alumnos y alumnas arrojan un poco de luz sobre la suerte que corre la explicación de sus profesores y profesoras, explicación que, por cierto, la mayoría no entendía. En los tres casos coincide que, más tarde o más temprano, la tendencia de los estudiantes es a desentenderse de la explicación ya que ni siquiera toman apuntes de ella, pues no sólo se entienden mal y resulta lioso anotar las palabras del profesor sino que ocurre, además, que lo que ha de saberse está ya escrito en el libro de texto.

Si pensamos que la información se transmite a través de la explicación, parece claro que para que efectivamente tal función pueda realizarse, la explicación ha de atender a ciertos requerimientos que no siempre satisfacen los profesores y que por ello originan el rechazo de los alumnos, aunque unos y otros van adaptándose, y modelando su actuación –los profesores la explicación y los alumnos la recepción- con las interacciones. Digamos que la lección magistral, para responder a lo que de ella esperan los alumnos, tiene que suministrar la información de manera tal que resulte fácil su memorización, descontando que además sea capaz de mantener la atención de los estudiantes; en caso contrario corre el riesgo de convertirse en una actividad inútil a la que conceden escaso valor. La alternativa es el libro de texto.

El libro de texto deviene así en el instrumento clave para aprobar la asignatura, pues allí se encuentra de forma debidamente estructurada la información que los alumnos tienen que reproducir en los exámenes, mientras que, según nuestros informantes, la explicación del profesor pierde

protagonismo a la hora de la transmisión del conocimiento. La pugna entre la explicación del profesor y el libro de texto por convertirse en el "lugar" en el que reside lo que ha de aprenderse, puede interpretarse también como un episodio más de la desprofesionalización de la actividad docente, y se presenta con más crudeza especialmente allí donde los alumnos tienen más dificultades para entender las explicaciones "universitarias" de los profesores.

Más adelante se tratará precisamente del papel que el libro de texto juega en la clase de Historia; retengamos de momento la idea de que cuando la explicación adopta la forma de "conferencia", vemos que se distancia del formato apropiado para la transmisión de lo que ha de saberse, entonces los alumnos adoptan una peculiar actitud de desatención en la clase que podemos reconocer en las palabras anteriores. Si, como ocurre con frecuencia en este caso, la explicación resulta también difícilmente comprensible o simplemente su anotación ofrece dificultades a todos o parte de los alumnos, o no consigue captar su atención durante la clase, la localización de lo que hay que memorizar va decantándose en beneficio del libro de texto, no sólo por el interés del alumnado sino porque el propio profesor termina cediendo en el texto la función de transmisor del conocimiento; entonces la explicación es una actividad subordinada, escasamente relevante para los alumnos, que incluso suele suscitar en ellos una actitud de rechazo. En este sentido se expresaron algunos alumnos:

Alumno 1.- No relacionamos lo que ella dice con lo que pone en el libro. Estudiamos lo que pone en el libro, no lo que ella dice, escribimos lo que pone en el libro, hacemos nuestros propios apuntes y después los estudiamos.

Alumno 2.- Yo he faltado una semana entera a clase y me ha llegado el examen, me he estudiado lo que pone en el libro y lo he sacado, sin ir a clase, no te hace falta.

Alumno 3.- Matemáticas, sin embargo, si no vas no apruebas.

Alumno 4.- Lengua, también.

Alumno 5.- Asistir a clase no te sirve para nada, lo que explica no sirve para nada. (SD1).

-El primer día que vino dijo [el profesor] "coger 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. (SD2).

En el capítulo anterior, cuando daba cuenta de la actitud que los estudiantes manifiestan hacia la asignatura, veíamos cómo, en muchos casos, se caracterizaba por el desinterés y la desatención en clase, actitud que en alguna medida tiene su origen precisamente en la forma en que se realiza la explicación de los profesores. Aunque algunas intervenciones ya se hayan citado en ese capítulo, merece la pena volver sobre ellas para dar cuenta de las consecuencias que esta forma de proceder puede tener en el desarrollo de las clases.

Así, en el centro SD1, algunos alumnos y alumnas informaban de su propio comportamiento mientras la profesora explicaba:

Alumno 1.- Con la de sociales, no sé... Es su carácter.

Alumno 2.- No porque yo la conozco fuera de clase y es buena gente. Pero en el horario de clase es absolutamente diferente.

P.- ¿Qué pasa en la clase?

Alumno 1.- Hablamos mucho.

Alumno 3.- Nos hartamos de ella porque nos amargamos de ella porque nos amarga, no nos enteramos de nada y nos ponemos a hablar.

Alumno 4.- Ella termina explicando a tres o cuatro, los que atienden.

Alumno 5.- Le pregunto pero siempre dice: si no me echáis cuenta no repito. (SD1).

Una situación que, por cierto, hizo que la profesora de este centro tomara algunas iniciativas con vistas a resolver los problemas que se producían con el orden en la clase. Las palabras de los alumnos revelan cómo en este caso era la propia explicación de la profesora la que generaba situaciones descontroladas, algo de lo que ella misma parecía ser consciente:

Alumno 1.- A veces mandaba ejercicios sin explicar. Cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Ella lo que buscaba era que te quedaras callado. Te mandaba ejercicios para que te calles y ella se quedaba sentada...

Alumno 2.- Sí, cuando se ponía a explicar [la profesora] y no la dejábamos explicar nos decía: "vamos a llegar a un acuerdo, si con

los ejercicios lo hacéis mejor y sabéis estudiar, pues hacemos sólo ejercicios" y entonces hacíamos ejercicios sin explicar nada... en la clase nos dedicábamos a hacer ejercicios, sin explicar, eso cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Te mandaba ejercicios para que estuviéramos callados y ella quedarse allí sentada tranquila. (SD1).

La cosa, de todas formas, no debió dar resultado, de manera que la profesora siguió ensayando fórmulas que le ayudaran a controlar la clase:

Alumno 1- Ahora explica y manda los ejercicios para casa.

Alumno 2.- Bueno, le da clases a tres o cuatro, los que la escuchan.

Alumno 3.- Sí, con los que no puede los manda a la Biblioteca.

(SD1).

Estos problemas de control de la clase que vemos en este centro -que tienen que ver, en primera instancia, con la forma que adopta la explicación del profesor o profesora, pero que no sólo se explican en virtud de esta circunstancia- son problemas que hemos visto también en el centro SD2; así que no parece necesario reproducir aquí intervenciones similares a las anteriores. Sí puede resultar oportuno, para abundar en esta idea, reproducir algún párrafo de los diarios de alumnos y alumnas del CAP, que, como se dijo, también he utilizado en la investigación. En estos términos se expresa un observador describiendo la clase mientras la profesora de Historia explicaba:

-"En general no prestan atención a la explicación, hablan constantemente e interrumpen el desarrollo de la clase. Hay un alumno que se levanta de su asiento ante la imposibilidad de la profesora de que vuelva a ocupar su sitio" (CAP2).

Es significativo, sin embargo, que el desasosiego y casi alboroto que se describe en las líneas anteriores no parece producirse en la clase de 1º de Bachillerato del Instituto SD1, centro enclavado –recordemos- en un contexto de nivel socioeconómico algo superior al de los demás, y curso en el que ya se ha producido cierta selección social respecto a la ESO. Éstas eran las declaraciones de los alumnos al respecto:

Alumno 1.- Mientras ella explica copias, al principio prestas interés pero a los 5 ó 10 minutos acabas dibujando.

P.- ¿Se forma alboroto mientras la profesora explica?

Alumno 1.- *No, no se forma mucho alboroto.*

(...)

Alumno 2.- *En nuestras clases no pasa eso [refiriéndose a problemas disciplinarios]. Nosotros estamos voluntarios y ellos [refiriéndose a los alumnos de la ESO], están obligados. (SD3).*

Concluiré ya mis consideraciones sobre la explicación magistral como medio para la transmisión de la información que los alumnos deben retener y sobre la que se les pedirá cuenta en los exámenes. Hemos visto que el hecho de que esta actividad se utilice más intensamente en los cursos superiores, nos delata precisamente esa función, pues es en estos niveles en los que la cantidad de información que ha de transmitirse es mayor y, como se ha dicho, la explicación parece el medio más económico para ello en las circunstancias actuales del sistema educativo.

Generalmente los profesores tienden –más probablemente en los primeros años de su práctica docente que en los posteriores- a utilizar un modelo de explicación que no resulta adecuado a los requerimientos de buena parte de los alumnos, sobre todo porque estos demandan un discurso fuertemente estructurado que les permita determinar con precisión –y anotar en su cuaderno- cuál es la información que deben retener, mientras que los profesores se inclinan por un modelo más similar al de las conferencias que es el que tienen asimilado desde su formación universitaria.

Las dificultades que muchos alumnos tienen para encontrar en las explicaciones una satisfacción a sus demandas, explicaría que a la hora de disponer de la información necesaria para aprobar la asignatura vuelquen su mirada hacia el libro de texto que, como se verá más adelante, sí responde a los criterios de organización, esquematismo y simplicidad que se requieren para ser fácilmente memorizadas. De esta forma, y en estos casos, la explicación del profesor –la de este estilo “universitario”- tendría, no sólo un papel que los alumnos pueden considerar superfluo, sino que incluso podría ser la causa de cierta desatención y desorden en la clase.

Hemos observado, finalmente, que los problemas que suele ocasionar este tipo de explicación –dificultades para que los alumnos adquieran la información y consecuencias que esto tienen sobre el orden en la clase-

parecen darse más entre unos alumnos que entre otros, advirtiéndose que pueden ser más acusados allí donde la distancia entre la cultura escolar y la cultura cotidiana es mayor, es decir entre alumnos y alumnas de baja condición social.

Siendo ello así, es probable que los profesores y profesoras que imparten clases a este tipo de alumnos, utilicen más frecuentemente otros recursos didácticos¹⁸, bien sea para transmitir la información de otra manera, o bien para resolver los problemas de gestión de la clase. Pero es probable también que desarrollen sus explicaciones de otra forma.

6.3.2. La explicación como medio de control de la clase

En cierto sentido, la cuestión que me planteaba al principio de este apartado sobre la persistencia y predominio de la explicación magistral en la clase de Historia, no está del todo resuelta. En el primer apartado de este capítulo hemos visto que, en definitiva, lo que ha de saberse de Historia en el contexto escolar, es decir, el conocimiento histórico escolar, puede resumirse – en muchos casos- en un conjunto esquemático de informaciones que se repiten un año tras otro, que el profesor transmite a los estudiantes y que estos retienen hasta dar cuenta de ellas en los exámenes. Hemos convenido, por otra parte, que la forma en que este proceso se realiza más económicamente es mediante la explicación del profesor pero que, por circunstancias ya expuestas y que no hace falta repetir, su papel es sustituido con igual o más eficacia a veces por el libro de texto.

Pues bien ¿por qué se empeñan los profesores de Historia en mantener la explicación magistral, si, además, hemos visto que a veces es fuente de conflicto en determinados contextos?

Sin duda el carácter examinador del conocimiento escolar impone unas determinadas características a lo que ha de saberse y lo convierte en informaciones cuya posesión será evaluable, lo cual, en el caso de la Historia,

¹⁸

En este sentido hemos visto que los datos de las respuestas de los profesores que imparten sus clases a alumnos y alumnas de clase media-baja y baja reflejan, efectivamente, un uso más diversificado de los recursos actividades que les planteaba en el cuestionario.

se traduce en noticias sobre los hechos históricos, fechas, etapas, causas...etc. La tradición ha hecho que esta idea de lo que es saber Historia se naturalice. En el capítulo que dediqué a las ideas de los profesores sobre la asignatura, vimos que, en definitiva, para ellos lo que realmente tenían que aprender los alumnos se refería sobre todo al conocimiento de los hechos históricos. Además, en el capítulo en el que me ocupé de los alumnos, vimos también que para ellos saber Historia consiste, así mismo, en conocer los grandes hechos del pasado. De manera que la idea, en definitiva, de que la enseñanza de la Historia consiste en la transmisión de informaciones sobre los hechos históricos, cuenta con aliados firmes en el campo de la práctica escolar.

Admitir, por parte de los profesores, que esta tarea pudiera ser desarrollada por el libro de texto, supondría una especie de "suicidio" que resulta impensable en la corporación de los docentes, incluso de los historiadores profesionales. De hecho, el profesor de Historia pugna con el libro de texto por mantener el protagonismo en la transmisión de la información a los alumnos, aunque, como he dicho, su dependencia de este artefacto es cada vez mayor. Y en esta pugna resulta de la mayor importancia mantener la explicación magistral, reafirmando de paso ante los alumnos cuál es la fuente del conocimiento que tienen que adquirir. Se mantiene, pues, la explicación no sólo porque la lógica examinadora y las condiciones del contexto escolar imponen reglas específicas sobre lo que es el conocimiento y sobre la forma en que ha de procederse para su transmisión y adquisición, sino, también, porque para muchos profesores resultaría un medio para afirmar su protagonismo y autoridad en la enseñanza¹⁹ -en la sociedad en general- y, sobre todo, en el aula.

De hecho, según hemos visto en el capítulo I, algunos autores relacionan la explicación magistral con el control de los alumnos en clase. Recordemos, por ejemplo, como para Doyle y Carter la eficacia de la explicación consiste en su capacidad de responder a las principales tareas del docente en la clase: la de transmitir información y la de controlar el comportamiento de los alumnos. En el mismo sentido vimos que Nieves Blanco, refiriéndose a las ideas de Hamilton (1989) decía que "*la instrucción oral (...) se fundamenta en el control del profesorado -de la autoridad- sobre el conocimiento y las conductas de los estudiantes. Ellos sólo tienen que hacer*

¹⁹ En este sentido podría interpretarse cierta revalorización de la explicación en la enseñanza de la Historia, algo desprestigiada en otro tiempo no muy lejano.

aquello que el docente les dice que hagan y dentro de los límites permitidos. Así, que instrucción oral y disciplina van inseparablemente unidas porque el objetivo de la instrucción no es mera ni primordialmente académico sino social y moral". (Blanco, 1992, pág. 251). En fin, a este respecto, afirma Lundgren (1992) que el aprendizaje memorístico asociado a la enseñanza basada en la lección magistral constituye el medio más efectivo para el control social.

Desde este punto de vista la explicación no sólo sería -en determinadas circunstancias- un medio "eficaz" para la transmisión de información sino que también serviría -con ciertas condiciones- para el gobierno de la clase. Es posible que, de esta forma pudiera, en parte al menos, explicarse por qué es tan frecuente la explicación en ciertos niveles de enseñanza -como, por ejemplo, el 2º ciclo de la ESO- en los que no parece necesario transmitir grandes cantidades de información como ocurre en los cursos superiores. Si esto fuera cierto se justificaría también que la explicación se mantenga con frecuencias muy altas entre los profesores y profesoras que imparten sus clases a alumnado de clase baja y media-baja que cursan ese 2º ciclo de la ESO²⁰, es decir entre alumnos que -hipotéticamente- pueden originar mayores problemas de control al profesorado. De hecho en las respuestas de los profesores encontramos también que la explicación se utiliza más frecuentemente entre los profesores que declaran que el problema principal en su práctica docente es la falta de interés de los alumnos -7,07- que entre los que no mencionan esta circunstancia -6,6.²¹

De todas formas, si fuera cierto -como así me parece- que la explicación sirve al mismo tiempo para la transmisión de información y para el control de los estudiantes, es evidente que la forma del discurso que adoptan los profesores y profesoras cuya práctica hemos conocido a través de las informaciones de los estudiantes y otros observadores, no sirve -como ha quedado demostrado- eficazmente a esos objetivos. De manera que es probable que los docentes, para persistir en el uso de la explicación, tiendan a modificarla adaptándola a las circunstancias reales de la clase.

20

Recordemos que este dato coincide con los que aporta Stodolsky (1991) sobre la mayor frecuencia de la explicación en las clases con alumnos de bajo nivel socioeconómico.

²¹ De todas formas, con los resultados de la investigación no me atrevería a afirmar que exista una relación directa entre el mayor o menor peso de la explicación en la clase y la existencia de mayores o menores problemas de control de los alumnos. Quede, simplemente, apuntada esta posibilidad sobre la que convendría profundizar en posteriores investigaciones.

Volvamos ahora a nuestras fuentes para indagar sobre las formas de explicación que parecen tener éxito en la práctica escolar y que imaginamos que los profesores “aprenden” a partir de la experiencia compartida con sus colegas.

Hemos visto que mantener la atención de los estudiantes mientras el profesor explica constituye todo un reto para los profesores. En este, sentido nuestros informantes nos describen la fórmula que algunos profesores y profesoras utilizan para ello:

P.-¿Otros años [las clases] ha sido igual, o ha habido algo distinto?

Alumno 1.- *Igual, siempre ha sido igual.*

Alumno 2.- *Bueno, con [nombre de profesora] era mejor. Hace un par de años me quedaron 8 asignaturas y en Sociales atendía, explicaba muy bien.*

P.- ¿Cómo sabes que explicaba bien?

Alumno 2.- *Bueno, en clase no se puede hablar, te echa. Te escribe en la pizarra, siempre pregunta: “¿qué estamos explicando?”*

Alumno 3.- *Te pone el tema en la pizarra y te lo explica: “esto pasó así o de esta manera..”.*

Alumno 4.- *Te engancha bastante.*

Alumno 5.- *Te pregunta, tienes que estar atenta.*

Alumno 2.- *Te hace preguntas chicas.*

Alumno 5.- *Preguntaba siempre antes de empezar, cosas chicas, para que te hubieras leído el tema. (SD2).*

A juzgar por las palabras de los alumnos, el éxito de esta profesora consistía en que los mantenía bajo control y los implicaba permanentemente en la explicación. El orden en la clase es fundamental, pues, la explicación requiere silencio, y en ello se empleaba la profesora –con el agrado incluso de los alumnos-; después preguntarles constantemente para mantener su atención, sometiéndolos a una especie de evaluación permanente; en ese contexto la transmisión de la información pasa por su esquematización y la fijación de las ideas –necesariamente sintéticas- en la pizarra, ya que debemos entender que cuando el alumno dice que “pone el tema en la pizarra” se refiere realmente a que escribe un cuadro o esquema. De esta forma, la explicación

conseguía mantener el orden en la clase y atraer la atención de los estudiantes, practicando continuamente el ejercicio de la autoridad sobre ellos. Imaginamos, con todo, una situación de continua tensión en el ánimo de la profesora que se nos antoja difícil de sostener durante mucho tiempo.

En el diario de observaciones de clase de un estudiante del CAP encontramos algo parecido cuando describe el transcurrir de la explicación del profesor y la clave de su “éxito” en la tarea:

-“La táctica que utiliza el profesor para mantener atentos a los alumnos son: preguntarles mucho, escribir en la pizarra, relacionar hechos del pasado con los del siglo actual” (CAP1).

Una táctica bastante parecida a la que nos describían los alumnos del centro SD2 como buena explicación. Curiosamente el objetivo que –según nuestro informante del CAP- persigue esta táctica es el de mantener atentos a los alumnos, evitar los problemas de desatención y las secuelas que conllevan para el orden en el aula. Para ello la explicación no puede atenerse al modelo de conferencia universitaria que hemos visto en otros casos, ahora se trata de interpelar permanentemente a los alumnos mediante preguntas, escribir en la pizarra –nuevamente escribir en la pizarra. En este caso el profesor incorpora la técnica de introducir en el contenido de la explicación referencias a hechos actuales, una fórmula –la de acercarse a las experiencias de los estudiantes- que probablemente contribuya a despertar su interés por las cuestiones del pasado.

Más adelante, en este mismo diario, nuestro informante nos especifica cuál es el tipo de asunto que, concretamente, atrae la atención de los estudiantes:

-“En cuanto a la intervención de los alumnos, debemos decir que es escasa; sin embargo algunos muestran cierto interés por algunos temas, sobre todo aquellos que tienen que ver con lo anecdótico” (CAP1).

En fin, el contraste entre la explicación magistral y otra fórmula que implique a los estudiantes, se pone de manifiesto en la valoración que hace uno de nuestros informantes del CAP sobre el desarrollo de las explicaciones de una profesora cuya clase observaba:

"Cuando el alumno percibe que lo que le plantean es una explicación magistral se limita a escuchar y tomar notas, otros desconectan de la clase. En cambio cuando se les plantea unas cuestiones relacionadas con el tema en las que ellos tienen que intervenir, muestran interés y son participativos" (CAP2).

En los casos que acabo de exponer, diríamos que en el ánimo de los profesores, a la hora de la explicación, predomina su preocupación por atraer la atención de los estudiantes y mantener el orden en la clase, sobre el objetivo de transmitir información, lo cual nos hace pensar que sea una fórmula más utilizable en aquellos casos o circunstancias en los que la cantidad de información que debe suministrarse a los alumnos es menor y en los que los problemas de desatención son mayores. En cualquier caso, vemos que los profesores se distancian del modelo clásico de explicación magistral, utilizando un modelo de explicación con preguntas que se aproximaría a otro tipo de actividad -la explicación dialogada o mayéutica- y de la que se hace eco Lautier (1997) en su estudio. Podemos interpretar que los profesores adaptan sus intervenciones en función de las demandas que plantean las interacciones en el aula, todo lo cual termina repercutiendo en las características del conocimiento histórico que finalmente se pone a disposición de los estudiantes.

Pero, como ya se ha apuntado -independientemente de que se utilicen otras medios más directos de control-, estas formas de desarrollar la explicación resolviendo los problemas de desatención de los estudiantes mediante la implicación continua de los alumnos a través de permanentes interpelaciones o a través de la aproximación del contenido al campo de sus intereses haciendo referencias a la actualidad o a anécdotas más o menos sugerentes, estas formas, como digo, corren el riesgo de menoscabar la cantidad de conocimiento que se transmite -o de trivializarlo- y, sobre todo, requieren un gasto de energía por parte del profesorado que no en todos los casos se podría mantener. En el análisis de las informaciones que me facilitaron las fuentes, puede hablarse de otras maneras de desarrollar la explicación en la clase de Historia en las que, predominando la preocupación por la transmisión del contenido, se atiende también a resolver el problema del control de la clase.

Efectivamente, en algunos casos los alumnos y alumnas nos informaron de cierto tipo de explicación que parecían entender y de la que sí tomaban apuntes, es decir, consideraban relevante a la hora de determinar lo que debían aprender. Por ejemplo, en el centro SD1 los alumnos dijeron lo siguiente:

Alumno 1.- *Me acuerdo una vez que puso unos apuntes en al pizarra, un cuadro y la empezamos a preguntar y estuvo explicando. Era de las conquistas, de los siglos XVI-XVII y XVIII. Aquello sí lo entendíamos.*

Alumno 2.- *Sí, eran tres cuadros: economía, sociedad...*

Alumno 3.- *Me acuerdo de todo. Lo entendíamos.*

Alumno 4.- *La gente preguntaba.*

P. ¿Qué pasaba ese día?

Alumno 1.- *No sé, estábamos callados, estaríamos dormidos, no sé.*
(SD1).

(En el momento de esta parte de la conversación, una alumna mostró el citado cuadro escrito en su cuaderno).

Obsérvese que cuando la profesora esquematizaba la información en un cuadro y la fijaba por escrito en la pizarra, los alumnos –que frecuentemente afirmaban que no entendían las explicaciones de su profesora- no sólo declaraban entenderla sino que, además, permanecían en silencio, lejos del alboroto que hemos visto en otros momentos de la clase. Diríase, según esto, que esta forma de transmitir la información, o esta forma de explicar, sí alcanza los objetivos que la explicación parece tener en la enseñanza, y ello es así, según mi entender, porque la información se transmitía de manera que fuera asequible la memorización²². Claro que el precio que ha de pagarse por ello es el de la simplificación, encapsulación y reducción del conocimiento histórico escolar, en detrimento de los aspectos reflexivos y de su carácter abierto.

También algunas intervenciones de los alumnos del centro SD3 informaron de una situación bastante parecida; en este caso parece que el cuadro que la profesora escribía en la pizarra actuaba como organizador de la información que posteriormente iba a transmitir y, aunque, según hemos visto,

22

Más fácil cuando la información se suministra en frases cortas, muy organizada y apoyada en la representación escrita. En este sentido, algunos estudios referidos a la comprensión de textos escritos (García y Martín, 1987; Sánchez, 1993) parecen apuntar en esta misma dirección .

la explicación no necesariamente seguía ese esquema, para los alumnos parecía constituir un medio eficaz a la hora de estructurar el contenido que debía aprender. Obsérvese que, por lo demás, este cuadro o esquema era el que, al dictado de la profesora, copiaban en forma de apuntes. Aunque hayan sido citadas anteriormente, es oportuno volver a reproducir esas intervenciones:

P.- ¿Cómo son ahora las clases?

Alumno 1.- *La profesora escribe un esquema en la pizarra y suelta el rollo, copiamos algo, algún murmullo por allí y así todos los días.*

(...)

P.- Vamos a hablar de los apuntes.

Alumno 1.- *Yo no escribo nada en la clase de Historia. No tengo apuntes. La profesora dejó de dictar.*

P.- ¿Dejó de dictar?

Alumno 2.- *No, todavía dicta, pero sólo la introducción.*

Alumno 3.- *Yo cojo apuntes, lo que ella escribe en la pizarra y las introducciones, después uso el libro. (SD3).*

La esquematización del contenido parece, pues, una fórmula capaz de hacer asequible la transmisión de información y de mantener el control de la clase, máxime si esa información se anota en la pizarra. Como describe Blanco refiriéndose al caso que estudió, *“una gran parte de los alumnos tienen dificultades para distinguir en una exposición los aspectos fundamentales de los secundarios. Dificultades que se materializan al tener que decidir, mientras Manuel explica, lo que ha de seleccionar para anotar cuando no hay indicación explícita al respecto”* (Blanco, 1992, págs. 318-19). Esta dificultad -inherente a un tipo de explicación y más patente en unos alumnos que en otros-, parece orillarse cuando el profesor o profesora escribe en la pizarra, pues este gesto se interpreta como signo inequívoco de que lo allí escrito “cae” en el examen y debe ser anotado en el cuaderno para su estudio posterior.

Pero si nos fijamos bien, escribir en la pizarra es una forma de dictar lo que los alumnos deben copiar; de hecho, hemos visto cómo los alumnos del centro SD3 nos informaban de que, efectivamente, la profesora escribía en la pizarra y dictaba la introducción.

De entre las técnicas de explicación más fructíferas para mantener el orden y transmitir información al mismo tiempo, está el dictado de apuntes²³. Mediante el dictado, la explicación asume claramente la doble función a la que me vengo refiriendo, pues, se convierte en el medio aceptado por los alumnos para la transmisión del conocimiento -en detrimento del libro de texto- y, como digo, se logra que los estudiantes permanezcan en silencio durante largo tiempo. Pero el precio que ha de pagarse por ello es doble.

En efecto, por una parte, el precio de devaluar y rutinizar el conocimiento histórico escolar -hasta convertirlo en algo ya muy distinto y distante de lo que imaginan los profesores- y, por otra, el de devaluar la función docente, pues, esta actividad del profesor -el dictado- queda lejos de las que resultarían propias del experto en Historia que a sí mismo suele considerarse y por la que también se le reconoce socialmente. A cambio de ello, se tienen ciertas garantías de gobernar la clase y mantener controlados a los estudiantes -uno de los problemas que más preocupan a los profesores-, al tiempo que se transmite el conocimiento histórico oficial, cumpliendo así con la tarea más específica de la enseñanza, según los profesores.

Puesto que el dictado de apuntes parece ser un medio eficaz para el control de la clase, es probable que se utilice más frecuentemente en aquellos casos en los que los profesores tienen mayores problemas de este tipo, lo cual suele ocurrir en cursos más inferiores y entre alumnos y alumnas de bajo nivel socio-económico. Aunque esta idea tendría que ser confirmada con estudios más exhaustivos que el que con esta investigación he podido realizar, no sería descabellado pensar que los datos a los que más atrás me refería sobre la elevada frecuencia con que utilizan la explicación los profesores que imparten clases a este tipo de alumnos, tengan alguna relación con esa conjetura. Algo que podría extenderse al caso de los profesores y profesoras que en el cuestionario mostraron su mayor preocupación por los problemas de disciplina y falta de interés de los alumnos.

Mis afirmaciones y conjeturas sobre el dictado de apuntes como forma que adopta la explicación del profesor en la clase de Historia, se basan en el análisis de las fuentes de información que he utilizado en esta investigación para conocer lo que ocurre en las clases y, especialmente, en las que aportan

²³ Práctica también citada por García Feito (1990) y Galindo (1997) y que parece estar extendida en las clases de Historia, aunque no dispongo de datos que avalen esta afirmación.

los diarios de los alumnos del CAP. De aquí que no puedan generalizarse ni atribuirse a otros casos distintos de los observados por nuestros informantes. Lo cual no es óbice para que sea razonable pensar que este tipo de situaciones ofrecen un sugerente camino por el que deben discurrir futuras investigaciones sobre las prácticas pedagógicas en la clase de Historia. Pero veamos ya qué dicen nuestros informantes sobre el dictado de apuntes.

De entrada digamos que el dictado de apuntes no es tarea que concite el rechazo de los alumnos sino que, al contrario, resulta cómoda por cuanto no les obliga a discernir qué es lo que deben copiar -como sí ocurre con otro tipo de explicación-, les ayuda a concentrar su atención en lo que dice el profesor y, en definitiva, parece un medio útil para alcanzar el objetivo de fijar lo que han de saberse a la hora del examen, como confirma también N. Blanco en su investigación:

"A mí como está me parece bien. Es más, al dictar rápido yo creo que lo cogemos mejor porque si va dictando lento nos despistamos y nos ponemos a pensar en otras cosas" (citado en Blanco, 1992, pág. 319).

En mis observaciones otros alumnos se quejan precisamente de la situación contraria, es decir de que la explicación no se convierta en dictado:

Alumno 1.- Estábamos acostumbrados a tomar apuntes.

Alumno 2.- Ahora no.

Alumno 3.- Estábamos acostumbrados en la EGB porque dictaban.

Alumno 2.- Pero ahora nos habla y tenemos que apuntar.

Alumno 4.-Va de una página a otra, no podemos coger apuntes.

(SD1).

Obsérvese que una de las claves del éxito del dictado de apuntes es que, de esta forma, los alumnos pueden determinar con claridad y copiar en su cuaderno lo que han de estudiar, pues lo importante es que esto mismo puedan reproducirlo cuando se les pregunte en el examen. La lógica examinadora del actual sistema educativo impone, como se viene reiterando, sus reglas en la enseñanza.

La tendencia a dictar apuntes es un recurso que muchos profesores y profesoras se resisten a emplear pero al que acuden también no pocos colegas, convencidos de su potencialidad para resolver los problemas de control de un alumnado a veces indómito, especialmente en los niveles obligatorios de la enseñanza secundaria y en los centros ubicados en zonas de bajo nivel socioeconómico, con alumnos y alumnas que en el capítulo anterior veíamos que tienen una actitud distante respecto a la asignatura. En este punto recordemos las manifestaciones de una profesora, cuyas palabras nos cita Galindo, cuando destacaba las bondades del método de dictar apuntes a la hora de mantener concentrados a los alumnos:

"... y luego un método (dictar apuntes) para obligarles a concentrarse, porque creo que el coger apuntes es muy bueno, porque tienen que estar muy concentrados a la hora de saber lo que están oyendo.. Creo que es un aprendizaje y una experiencia muy buena, yo normalmente los utilizo bastante para esa finalidad" (Galindo, 1997, pág. 207).

De hecho parece cierto que las cosas ocurren de esta forma, es decir, que los alumnos se concentran y no molestan en clase. Esto es lo que nos dice uno de nuestros alumnos del CAP en su diario de clase:

"Entonces el profesor empieza a explicar y cuando comienza a dictar apuntes es cuando los alumnos se esfuerzan, pero para no dejar de copiar nada de lo que pueda caer en el examen" (CAP3).

La lógica examinadora del conocimiento escolar nos vuelve a aparecer nuevamente detrás de lo que ocurre diariamente en la clase, en perfecta alianza ahora con la solución de los problemas de gestión que tanto inquietan a los profesores y profesoras. La imagen de los alumnos esforzándose por no dejar de copiar nada de lo que pueda caer en el examen es bastante ilustrativa del poder del dictado, pues resuelve a los estudiantes el problema de determinar lo que han de saber y permite a los profesores, al mismo tiempo, mantener en silencio la clase y cumplir con la transmisión del conocimiento.

Antes he apuntado la idea de que resulta más probable que este tipo de prácticas se realicen en clases con alumnos de bajo nivel socioeconómico pues es entre ellos entre los que –según vimos en el capítulo anterior- se da la

mayor cuota de rechazo de la Historia escolar. Detengámonos un poco en el curso de nuestras reflexiones para acceder a las palabras escritas por los alumnos del CAP que actuaron como observadores de las clases de Historia que se impartían en un Instituto de la periferia de Sevilla, lo que puede ilustrar mi hipótesis.

La descripción que hacen del Instituto en cuestión y de su alumnado es la que sigue:

"Las clases de tercero y cuarto de ESO tienen una media de veintidós alumnos, con edades comprendidas entre los dieciséis y dieciocho años. El nivel social al que la mayoría de ellos pertenece es medio-bajo. Muchos de ellos tienen a los padres separados, problemas de alcohol, desempleo, etc. viven en barrios periféricos (Pajaritos, Negrilla). Desde el punto de vista de la calificación revelan un alto fracaso escolar y un índice muy elevado de asignaturas pendientes. Se observa que los muy pocos alumnos con todo o casi todo aprobado pertenecen a familias cuyos padres son profesionales cualificados de clase media" (CAP3).

En este contexto el desarrollo de la clase de Historia se basaba, precisamente, en el dictado de apuntes. Así describía uno de nuestros informantes el contexto y el desarrollo de la explicación del profesor:

"El aula es muy pequeña, aunque en la misma se hallan 21 alumnos. El único recurso didáctico con que se cuenta es la pizarra. La clase se desarrolla con luz artificial. El profesor se mantiene de pie durante toda la clase dentro del escaso espacio que restaba. Ayudándose de una cuartilla de papel, comenzó a explicar dictando apuntes de forma literal (enunciados, epígrafes, comas, signos de puntuación, etc.), los alumnos copian. Utilizó la pizarra para realizar un esquema cronológico y un mapa" (CAP3).

La sensación que se transmite es que de esta forma el profesor mantiene cierta quietud y orden en un "público" y en un contexto que tiende fácilmente a lo contrario, algo que podemos ver más claramente en esta otra descripción realizada por distinto observador:

-“En primer lugar visitamos un cuarto de ESO asistiendo a una clase de Historia para observar la metodología seguida por nuestro tutor y el comportamiento en clase del alumnado. El estado del aula es de descuido, las paredes sucias, con pintadas, de reducidas dimensiones y un tanto ruidosa debido al tráfico de la calle. Los jóvenes están inquietos, hablando en voz alta, bromeando entre ellos, etc. El profesor pasa lista e inicia la explicación y los alumnos guardan silencio”. (CAP3).

En medio de la inquietud y el ruido de los jóvenes que envuelve a la clase, se inicia la explicación-dictado del profesor. “*Los alumnos guardan silencio...*”, una frase que describe de forma muy expresiva lo que ocurre en el aula mientras el profesor dicta los apuntes.

El contexto social genera unas situaciones específicas en la clase, muy distintas a las que imaginamos entre los alumnos de los centros de clase media y media-alta a los que pasamos el cuestionario, o incluso distintas a las de los de 1º de Bachillerato del centro SD3 enclavado en una zona residencial de la misma ciudad. Y las específicas situaciones que se dan en las aulas que albergan a alumnos de bajo nivel social, requieren una forma “apropiada” de intervención del profesor una forma específica de transmitir la información sobre los hechos históricos cuyo conocimiento hace cultas a las personas.

El propio profesor tutor de este grupo de estudiantes del CAP explicaba (con palabras que merece la pena reproducir) cuál es la razón por la que conviene emplear este método del dictado de apuntes en la enseñanza de la Historia a estos alumnos:

-“El tutor nos aconsejó que siguiéramos su misma metodología; según su criterio, el método más adecuado, considerando las características de los alumnos, es el expositivo tradicional. La razón de aplicar esta metodología es que los alumnos no tienen nivel, y que de otra forma no se podrían dar los contenidos que se deben dar porque los alumnos no prestarían atención y se comportarían de manera ruidosa, y, además, no daría tiempo de dar todo el temario. El profesor considera que lo mejor es dar unos contenidos escuetos en forma de apuntes que, en su opinión, constituye una base útil para los alumnos” (CAP3; el subrayado es nuestro).

Toda una lección que nos ilustra sobre la función de la explicación-dictado de apuntes en alumnos de bajo nivel socioeconómico. Por una parte la "obligación" impuesta a la profesión de dar los contenidos que se deben dar y de abarcar todo el temario, transmitiendo toda la información que sea posible. Pero dadas las características de estos alumnos, lo más probable es que el desinterés, aburrimiento, etc. que el conocimiento escolar produce en ellos, termine provocando graves problemas de control en la clase, de manera que sería conveniente recurrir a un método de transmisión del conocimiento, a una forma de explicación, capaz de resolver lo que de otra forma sería costoso. El dictado de apuntes sería entonces, al decir de este profesor, el método apropiado para este tipo de alumnos, pues consigue que estén atentos y que adquieran algunos conocimientos.

Por lo demás he subrayado deliberadamente la frase del profesor-tutor que alude a las características de los alumnos, pues me parece una opinión representativa de muchos profesores de Historia que consideran -y con ese criterio actúan, consciente o inconscientemente- que con alumnos de otras características sería posible actuar de otra forma. Por mi parte, creo que así ocurre efectivamente, de manera que, por ello, tendríamos que afirmar que el conocimiento histórico que se pone a disposición de los alumnos y alumnas tiene matices distintos en función de su condición social; pues parece que otras actividades más reflexivas resultan más difíciles de realizarse en clases como las que venimos analizando. Al menos así se expresaba uno de nuestros observadores en su diario de clase:

- "Cuando hemos intentado hablar en grupo o debatir algo con ellos, ha sido imposible llevar a buen término ningún debate, limitándose a gritar todos a la vez" (CAP3).

La fórmula del dictado de apuntes sirve como vemos para transmitir información y para mantener el orden, pero tienen consecuencias evidentes sobre el conocimiento histórico escolar que no conviene olvidar. De momento limita notablemente el papel de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se limitan a copiar lo que el profesor les dice, tal y como nos dicen los observadores:

- "El único elemento activo es el profesor. Apenas preguntan dudas y sin embargo toman con esmero los apuntes" (CAP3).

-"[Los alumnos] se limitaban a recoger los datos que aportaba el profesor, sin hacer ninguna pregunta al respecto, como si lo hubiesen entendido todo y no tuvieran la más mínima duda sobre algún aspecto del tema tratado en ese momento" (CAP3).

Tomar con esmero los apuntes, copiar, en definitiva, es lo que suelen hacer los alumnos en la clase; posteriormente se trata de memorizar lo que han copiado, para "desprenderse" de ello en el examen. El caso es que no es algo muy distinto de lo que hacen los alumnos cuando la explicación tiene otro estilo más cercano a la conferencia; entonces, según se ha dicho, los alumnos suelen desentenderse de lo que explica el profesor y "copian", en ese caso, del libro de texto.

De una u otra forma el conocimiento que los alumnos adquieren tiene el sello de lo memorístico y rutinario, pues, en definitiva, de lo que se trata es de copiar, del dictado del profesor o del libro de texto, para memorizar la información que, como veremos, será objeto de examen. Es verdad que, frente a otro tipo de explicación, el dictado es, sin embargo, más útil para controlar la clase pues mientras los alumnos copian no hacen ni piensan en otras cosas. Pero el dictado requiere también, como decía el profesor-tutor, esquematizar notoriamente la información.

En fin, a través de la explicación, el propósito que manifiestan los profesores de transmitir a los alumnos un conocimiento histórico capaz para la adquisición de ciertas competencias intelectuales, necesario para la comprensión del presente y apropiado para la formación en valores, parece que tiende a quebrarse y trasmutarse en el contexto escolar en algo repetitivo, memorístico y rutinario en virtud de las reglas que impone el carácter examinatorio y de la necesidad de abordar la solución de los problemas de gestión de la clase que el propio conocimiento disciplinar -entre otros factores- tiende a crear entre los estudiantes.

El caso es que podemos advertir las contradicciones en las que se mueve la actuación de los profesores quienes, por una parte, tienden a desarrollar prácticas propias de un estatus superior -sería el "estilo universitario"-, pero que, por otra, se ven impelidos por las circunstancias del contexto escolar a compartir el protagonismo con el libro de texto y a realizar

prácticas devaluadas, de estatus inferior, en las que se limitan a ser reproductores de información, a dictar unos apuntes. Quizás por esto –y por otros motivos- los profesores tiendan –como veíamos en el capítulo dedicado a ellos- a ocupar plaza en Institutos en los que cursen sus estudios alumnos de alto nivel socioeconómico en los que, probablemente, tengan que ocupar menos tiempo y energía en el control de la conducta de los estudiantes.

gestión de la clase que el propio conocimiento disciplinar -entre otros factores- tiende a crear entre los estudiantes.

El caso es que podemos advertir las contradicciones en las que se mueve la actuación de los profesores quienes, por una parte, tienden a desarrollar prácticas propias de un estatus superior -sería el "estilo universitario"-, pero que, por otra, se ven impelidos por las circunstancias del contexto escolar a compartir el protagonismo con el libro de texto y a realizar prácticas devaluadas, de estatus inferior, en las que se limitan a ser reproductores de información, a dictar unos apuntes. Quizás por esto -y por otros motivos- los profesores tiendan -como veíamos en el capítulo dedicado a ellos- a ocupar plaza en Institutos en los que cursen sus estudios alumnos de alto nivel socioeconómico en los que, probablemente, tengan que ocupar menos tiempo y energía en el control de la conducta de los estudiantes.

6.4. Las prácticas pedagógicas en el aula: ejercicios y actividades

La realización y corrección de ejercicios y actividades ocupa un importante lugar en el desarrollo de la enseñanza de la Historia. Como veremos en las próximas páginas, se trata de una tarea fundamental en la relación entre alumnos y conocimiento escolar, de manera que esta práctica viene a constituir una de las principales formas en que los estudiantes acceden al contenido de la enseñanza; de aquí que resulte de gran interés para la investigación conocer sus características, tratar de explicar su lógica y las circunstancias en las que se realizan e indagar sobre el papel que tienen en la configuración del conocimiento histórico escolar.

Ya en el primer capítulo vimos que la práctica pedagógica de hacer ejercicios o actividades en la clase de Historia ha evolucionado al tiempo que se transformaba el sistema educativo. Sirva de introducción a la exposición de los resultados de mi investigación un breve recordatorio de esa trayectoria. Recordemos a este respecto que Cuesta nos documenta la presencia de "protoejercicios" en la enseñanza de la asignatura al comentar el Reglamento de las Escuelas Primarias de 1838; refiriéndose a él dice que "*las explicaciones se acompañaban de las interpelaciones entre alumnos, del recitado de*

memoria y del juego de preguntas y respuestas al estilo de los catecismos, método, en esencia, de resonancias escolapias y jesuíticas" (Cuesta, 1997d, pág. 147). Citando a Avendaño, describe las indicaciones que este autor escribía a mediados del pasado siglo, acerca del método para la enseñanza de la disciplina, descripción que nos permite "asomarnos" al interior de las clases y ver lo que en ellas sucedía: *"El estudio de la Historia en la escuela debe comenzar por medio de narraciones sencillas, hechas por el maestro o instructor o leídas por los mismos. El maestro hará en seguida sobre ellas diversas preguntas a los niños y continuará de este modo hasta que haya grabado en su ánimo los hechos, las consecuencias y las reflexiones que de ellos pueden deducirse"* (ob. cit., pág. 157). Vemos que, según Avendaño, junto a la "explicación", las preguntas a los alumnos es, pues, la actividad que estructura la clase, preguntas que le hagan reproducir lo que se ha explicado, así hasta que memoricen el contenido.

Este tipo de práctica caracterizada por la *"secuencia pasar lista-preguntar-explicar-preguntar"*, es, según Cuesta (ob.cit., pág. 180), característica también del Bachillerato, pero en ese nivel de enseñanza -y entonces- la fórmula no se hace explícita en los libros de texto hasta fechas muy recientes; es la *"Historia sin pedagogía"*²⁴. En los textos de la enseñanza Primaria, sin embargo, empiezan a aparecer, de manera explícita, los primeros ejercicios; es el caso, por ejemplo del texto de Calleja editado en 1914, en el que figuraban preguntas de confirmación del texto como la que sigue: *"¿cuál era la máxima favorita de Fernando VI?"* (ob. cit., pág. 233). Es legítimo pensar que lo que ha ocurrido es que las preguntas del maestro, a las que antes se refería Avendaño, han pasado al libro de texto para mayor comodidad de alumnos y profesores, si bien no conviene perder de vista que, siguiendo al mismo autor, el objetivo de esa práctica era grabar en "su ánimo" los hechos...

Esta fórmula aparece ya consagrada como rutina escolar en los textos de primaria de mediados del siglo XX según nos indica el mismo autor y se puede comprobar con el examen de alguna de las enciclopedias que por entonces se utilizaban en ese nivel de enseñanza. El objetivo de estos ejercicios seguía la misma pauta ya indicada, se trataba de reproducir el texto de la lección respondiendo a algunas preguntas y de esta formar repetir

²⁴ Cuesta utiliza esta expresión para referirse al hecho de que los libros de texto de Bachillerato no contenían ejercicios de ningún tipo y se limitaban a reproducir el contenido que los estudiantes deberían aprender. Por lo tanto, la pedagogía estaba implícita.

-copiando- para memorizarlo y recordarlo. Junto a las preguntas y respuestas se incluían otras actividades -llamadas, quizás con más propiedad actividades- que proponían la realización de mapas, dibujos o definiciones de palabras (vocabulario)²⁵.

En la enseñanza secundaria, la presencia generalizada de ejercicios y actividades en los libros de texto, tendrá que esperar a los primeros años de la década de lo setenta, coincidiendo con una *"transformación en el modo de educación tradicional-elitista que estaba dando paso al tecnocrático de masas"*. Esta transformación supuso, entre otras cosas, la firme expansión de la escolarización en los años sesenta, y se materializó *"en un progresivo cambio en los destinatarios sociales de la educación primaria en su último tramo y los comienzos del Bachillerato; esta confusión de destinatarios sociales produce una borrosidad de las fronteras entre ambos niveles, de modo que los arquetipos del texto de la <<Historia con pedagogía>> y los de la <<Historia sin pedagogía>> parecen aproximarse"* (ob. cit., pág. 271).

Aproximación que se manifiesta, precisamente, en la incorporación a los textos y a las prácticas escolares de la Enseñanza Secundaria de los ejercicios y actividades que vimos en la Enseñanza Primaria. Así, en nuestros días, en los que la composición social del alumnado de Secundaria más se parece a los de la antigua Primaria que a los del antiguo Bachillerato, usos propios de la "Historia con pedagogía" -como la realización de ejercicios y actividades- han ampliado su campo de actuación al tiempo que lo hacía la escolarización obligatoria.

Como veremos más adelante, la fórmula que se mantiene es la de pregunta-respuesta, que es la que, en definitiva, ayuda a la memorización del texto, una secuencia que ya existía en la enseñanza del Bachillerato pero que ahora se explicita y materializa en las preguntas de los ejercicios contenidos en el libro de texto, como si el texto sustituyera al profesor. Si acaso, en relación con las prácticas pedagógicas del antiguo Bachillerato, la nómina de actividades, ahora, se amplía en el texto con la inclusión de otras -como confección de mapas, ejes cronológicos, dibujos, etc.-, algunas de las cuales ya figuraban, por cierto, en manuales de Primaria.

25

En muchos casos estas técnicas fueron dando lugar a "Cuadernos de trabajo" editados por las mismas editoriales de libros de texto y consistían, en definitiva, en un compendio de ejercicios y actividades.

En fin, esta práctica pedagógica, inspirada, según Cuesta, en el modelo de los viejos catecismos, la vemos hoy plenamente incorporada en la enseñanza que se practica en los tramos obligatorios de la ESO e incluso en los textos de la Educación Secundaria, de forma que no hay libro de texto que se precie que no disponga de un amplio abanico de actividades. Tal parece, entonces, que hoy día, sólo en las aulas universitarias no ha prendido práctica tan común en la enseñanza primaria y secundaria.

6.4.1. La presencia de los ejercicios y actividades en la clase de Historia

Como hemos visto en páginas anteriores, según las respuestas de profesores y profesoras al cuestionario, después de la explicación, es "hacer y corregir ejercicios" la actividad que más frecuentemente se realiza en la clase de Historia, con una media de 5,91 sobre 10. Un dato que conviene desde el primer momento resaltar es el de que las variaciones en la frecuencia con la que se realizan ejercicios se corresponde casi siempre con la frecuencia con la que se utiliza el libro de texto. Así, por ejemplo, cuando la frecuencia en la realización de ejercicios es igual o superior a 6, la frecuencia media de uso del texto es 5,77, mientras que cuando es menor de 6 esta frecuencia disminuye a 4,11. Según esto, tendríamos que pensar que, efectivamente, en la mayoría de los casos la realización de ejercicios es una actividad muy vinculada al uso del libro de texto, bien sea porque se realizan los propuestos en él, bien porque la información que se utiliza es la que allí se contiene o, lo que es más probable, por las dos causas a la vez.

La relación antes dicha entre realización de ejercicios y uso del libro de texto, no se produce en el caso de los profesores y profesoras que imparten sus clases sólo a alumnos de 2º de Bachillerato o COU; más aún, la tendencia que se ha apuntado en el párrafo anterior se invierte cuando se trata de este profesorado. Concretamente, mientras más frecuente es la realización de ejercicios, en ese nivel escolar, menos frecuente es el uso del libro de texto. Así, por ejemplo, entre estos profesores, los que realizan ejercicios con una frecuencia superior a 6, utilizan el libro de texto con una frecuencia 3,5,

mientras que entre los que hacen ejercicios con una frecuencia inferior a 6, utilizan el libro de texto con una frecuencia 4,25.

De la misma forma que antes suponíamos una estrecha relación entre realización de ejercicios y uso del libro de texto, ahora tenemos que pensar que los ejercicios que se hacen en este curso no proceden de los libros de texto. Sabiendo de la obligatoriedad del análisis de textos históricos en estos cursos y en los posteriores exámenes de selectividad, parece claro que el tipo de ejercicio que en ellos se realiza sea precisamente el del análisis de estos textos que se suelen facilitar en un compendio *ad hoc*.

Si miramos los datos teniendo en cuenta los niveles de enseñanza en los que los profesores imparten sus clases, no se aprecian variaciones que puedan considerarse significativas o fácilmente interpretables según esta circunstancia; es probable que las diferencias que puedan darse en la práctica no tenga tanto que ver con la intensidad con que se utiliza este recurso pedagógico sino con el tipo de ejercicio que sea hace en los distintos niveles de enseñanza. De momento ya hemos visto que en los cursos superiores cuando se habla de estas actividades habría que pensar de forma específica en el análisis de textos históricos.

Tampoco la condición social del alumnado parece ser, según mis datos, una variable significativa en la frecuencia con que se realizan ejercicios en la clase. No obstante conviene dejar constancia de que, considerado globalmente, esta frecuencia es ligeramente más alta entre los de bajo nivel social -6,12- que entre los de superior condición social -5,86-, unas diferencias que, aun manteniéndose, se suelen reducir si miramos las diferencias sociales dentro del mismo nivel de enseñanza impartida.

Diferencias algo más significativas encontramos si atendemos a las respuestas que nos dan los profesores sobre las dificultades que encuentran en la práctica de la enseñanza; efectivamente las respuestas al cuestionario nos revelan que en los casos en que el desinterés de los alumnos es citado como una dificultad para alcanzar los objetivos propuestos, el hacer y corregir ejercicios en la clase es una actividad más frecuente -6,28- que en los que tal dificultad no se menciona -5,66-. Es posible pensar, según esto, que la realización de actividades pueda emplearse como recurso para interesar a los

estudiantes o como medio para cumplimentar el tiempo de clase en circunstancias adversas para su gobierno por parte de los profesores, si bien este tipo de consideraciones tendrían que ser contrastadas con otras informaciones provenientes de fuentes cualitativas como las que más adelante veremos.

Por último, como ya se dijo anteriormente, el análisis estadístico de los datos revela la existencia de un grupo de profesores y profesoras cuya práctica pedagógica se caracteriza, precisamente, por utilizar las actividades con una frecuencia por debajo de la media (grupo 1) –de 5,16-, y otro (grupo 2) con un frecuencia de 7,45. Recordemos que al examinar las características de estos grupos de profesores vimos que entre los primeros el 66% imparte clases a 2º de Bachillerato y COU, mientras que sólo el 8% lo hace a 3º o 4º de ESO; entre los segundos observamos, en cambio, que el 41% imparte sus clases a los cursos superiores y hasta el 23% lo hace en los cursos del 2 ciclo de la ESO. Más aun, entre los profesores y profesoras que declaran que realizan actividades en clase con una frecuencia inferior a la media, el 18% imparte clases sólo a 2º de Bachillerato o COU, mientras entre los que declaran una frecuencia mayor de 7, este porcentaje se reduce al 5%.

Según esto podría apuntarse la idea de que los profesores y profesoras que imparten clases en los cursos de enseñanza obligatoria utilizan más frecuentemente la realización de ejercicios que los que imparten clases en Bachillerato. Pero, como decía anteriormente, los datos son este punto poco concluyentes, y aunque nos ponen en una pista sugerente sobre la relación entre las prácticas pedagógicas y el nivel de enseñanza, no podemos más que dejarla indicada como línea de investigación.

6.4.2. Tipos de ejercicios y actividades

Sentado ya el dato del creciente papel de los ejercicios en la enseñanza de la Historia y apuntada la hipótesis de que ello pudiera tener relación con las transformaciones del sistema educativo y con las condiciones en las que realmente se imparte la asignatura, veamos ahora en qué consisten realmente estos ejercicios y actividades y cuál es la forma de proceder de los estudiantes cuando se trata de su realización fuera o dentro de la clase.

Para este aspecto de la investigación he utilizado una muestra de cuadernos de alumnos y alumnas de 4º de ESO de dos Institutos de la ciudad de Sevilla elegidos de forma aleatoria –CU1 y CU2-, y he analizado las "huellas" que en ellos dejaron los ejercicios y actividades que realizaron en la clase de Historia durante el curso 97-98²⁶. Veamos el resultado.

a) Ejercicios y actividades en los cuadernos del Instituto CU1

Ya en el *Tema introductorio* del curso, que trataba del objeto de la Historia y el oficio de Historiador, el profesor encargó algunas actividades aportadas por él mismo, pues este tema no figuraba en el libro de texto. La primera de esas actividades fue una redacción inicial en la que los alumnos exponen su opinión sobre la utilidad e interés de la asignatura y otra en la que se expresan acerca de lo que ellos creen que es la Historia²⁷. En algunos casos, no en todos, el profesor corrigió y calificó estas redacciones, especialmente la segunda, aunque en todos los casos de los que tengo constancia la calificación es la misma –*Bien*-, lo que me hace pensar que el profesor valoró en realidad el hecho mismo de hacer la redacción, sin entrar a calificar su contenido²⁸.

²⁶

Al elegir cuadernos de alumnos de otros Institutos distintos a los que pertenecen los alumnos o los profesores encuestados, me he guiado por la idea de diversificar aleatoriamente mis fuentes de información, si bien la muestra es muy reducida, dado el carácter cualitativo de esta fuente.

²⁷

Por cierto que en buena parte de estas redacciones vemos reflejadas muchas de las ideas que los alumnos tienen sobre la Historia y que ya he comentado en el capítulo anterior. Así, por ejemplo, la propietaria del cuaderno nº 3 dice que “*Yo creo que en realidad no sirve para nada... Pero también creo que la Historia sirve para saber más, para culturizarte*”. Ilustrativo de los temas que habitualmente se tratan en la asignatura es el texto que se escribe en el cuaderno nº 7 de este centro: “*La Historia nos narra cosas memorables y acontecimientos o hechos pasados. Una de las cosas más importantes son las 2 revoluciones, la revolución Francesa y a continuación la revolución industrial*”.

²⁸

Siguiendo con las actividades del tema introductorio encontramos, después de las redacciones, un cuestionario de siete preguntas que se interesan por comprobar el dominio que los alumnos poseen de elementales conocimientos de cronología; así, por ejemplo, las diferencias que hay en el orden cronológico entre antes y después de Cristo, o entre la era cristiana y la era musulmana o, simplemente, la ubicación por orden de antigüedad de diversos acontecimientos. Tal y como están formuladas las preguntas se trata de comprobar si los estudiantes son capaces de utilizar las rutinas aritméticas que se aplican en estos casos en la datación y ordenación de ciertos hechos del pasado. Veamos un ejemplo de ellas:

“-Ordena estos acontecimientos desde el más antiguo hasta el más moderno.

- a) Una inundación destruye varias ciudades chinas en el año 703 antes de Cristo.*
 - b) Los árabes conquistan el Senegal en el 172 de la era musulmana.*
 - c) Los rusos llegan a un acuerdo con los turcos en el 350 después de Cristo.*
- (...)*

-Justifica tu respuesta” (CU1-nº 2)

Obsérvese que es probable que con ejercicios como éste se refuerce en los alumnos la idea de que el conocimiento histórico escolar tiene por objeto la identificación de un repertorio de acontecimientos del pasado y su ubicación cronológica. Más concretamente, lo que los alumnos tienen que saber para responder a estas preguntas es que antes de Cristo los años se suceden en forma decreciente y, por tanto, es más próxima a nuestro tiempo la fecha más cercana a 0, mientras que después de Cristo los años se contabilizan en sentido contrario. También, según este ejercicio, deben saber los alumnos y alumnas que la era musulmana comienza en el año 622 de la era cristiana y utilizar este conocimiento para resolver algunas preguntas en las que se comparan dataciones de hechos utilizando la cronología musulmana con otras en las que se utiliza la cristiana. Por lo demás, al detenernos sobre los hechos

Cosa que, por lo demás, se me antoja bastante difícil, ya que generalmente los alumnos vierten en el texto opiniones más que argumentos o informaciones.

que tienen que ordenar o situar cronológicamente los alumnos, cabe advertir cierta aleatoriedad, de manera que es legítimo pensar que, al menos en este caso, cuáles sean los hechos en cuestión es un asunto irrelevante, pues no se trata de recordar cuándo ocurrieron sino de utilizar algunas reglas -por lo demás, bastante simples- de la cronología.

Según observamos en los cuadernos, parece que el profesor indicó cuál era en cada caso la respuesta correcta y fueron los propios alumnos los que practicaron la corrección y calificación –Bien o Mal. El caso es que después de este ejercicio no tenemos constancia en los cuadernos de que este tipo de conocimiento vuelva a utilizarse, pues realmente nunca se emplea la cronología musulmana y es muy reducida la relación de hechos sucedidos antes de Cristo que se abordan a lo largo del curso, así que los alumnos apenas vuelven a tener ocasión de emplear las destrezas y conocimientos supuestamente adquiridos, lo cual me hace pensar que pudieron olvidarse fácilmente.

También en este tema introductorio, encontramos una actividad centrada en la comprensión de un texto. Se trata de una adaptación de un texto -"La Historia de un día"- adaptado de *Learning for Change in World Society: Reflexions, Activities and Resources* World Studies Project, 1979 de Robin Richardson. En él se describen, de manera muy sintética, los acontecimientos más relevantes de la Historia de la humanidad como si hubieran sucedido en veinticuatro horas; su propósito es hacer ver a los estudiantes que lo que actualmente nos parece verdaderamente importante del pasado -de lo que se ocupa la Historia escolar- representa una pequeñísima parte de la vida pretérita de hombres y mujeres. Las actividades propuestas por el profesor para trabajar sobre el texto son de dos tipos unas que tienen como base el propio texto –de la 1ª a la 4ª- y otras –la 5ª y la 6ª- que requieren en el uso de otros materiales. Concretamente las actividades eran las siguientes:

Actividades

- 1º. Lee atentamente el texto y subraya las palabras que desconozcas.
- 2º. ¿De qué habla el texto?
- 3º. Marca con un círculo las distintas horas que aparecen en el texto.

4º Coloca las horas en este gráfico [que en realidad es una relación de horas] y escribe al lado qué ocurrió en cada una de ellas.

5º. Localiza en un mapa mudo los distintos países que aparecen en el texto.

6º Busca en la enciclopedia los nombres de personajes que cita el texto.

(CU1-nº 2)

Observemos que con el primer grupo de actividades se trata, en definitiva, de que los alumnos lean y reproduzcan el texto, tarea que me parece bastante similar a la de volver a copiar el texto aunque la reproducción no se haga de forma literal. Lo que escribe una alumna cuando se ocupa de la tercera actividad, es ilustrativo de la forma de proceder de los estudiantes y merece la pena, por ello, ser reproducido aquí:

-“3º Cero horas, seis de la tarde, las siete y media, las nueve menos cuarto, diez y media, once....” (CU1-nº 4).

En la 5ª actividad vemos que se trata de identificar en un mapa ciertos lugares, para lo cual se requiere por parte del alumno recordar la ubicación de algunos países; mientras que en la 6ª lo que se le pide a los alumnos es que copien la información que aparece en "la enciclopedia" sobre los personajes nombrados en el texto. Repetir, de otra forma, lo que está escrito y recordar lo que se ha memorizado (o no) es algo distinto a reflexionar sobre el significado del texto y sobre las implicaciones que para el estudio del pasado -y para la propia Historia escolar- tiene esta manera de organizarlo.

Tras esta actividad –cuya realización también fue calificada en algunos casos por el profesor- encontramos una nueva redacción con el título “Historia de mi vida en fechas” y en la que, como su nombre indica, los alumnos hacen un breve relato de los acontecimientos más relevantes de su vida desde el nacimiento hasta la fecha de redacción Aunque en algún cuaderno – concretamente en el nº 14- aparece una relación de fuentes en las que supuestamente se apoya la redacción antes dicha, no queda constancia de ello en ningún otro cuaderno, por lo que poco más puedo decir de esta actividad. Indicar, si acaso, que también ahora el profesor procedió a calificar las redacciones de los alumnos.

En este primer grupo de actividades propuestas todas ellas por el profesor sin que provinieran, por tanto, del libro de texto que usaban los estudiantes, se ha combinado un tipo de ejercicios en los que los alumnos expresaban puntos de vista o contaban experiencias propias –las tres redacciones antes mencionadas- y otro grupo en las que más bien se limitaban a aplicar unas rutinas sobre cronología o a responder preguntas copiando de un texto o de una enciclopedia. En todos los casos se ha visto también que el profesor solía calificar estos ejercicios.

Después del tema introductorio, se abordó el que en los cuadernos –y en el libro de texto- se considera el Tema 1, como si realmente el verdadero contenido de la asignatura se empezara con el y no con la introducción²⁹. Este tema lleva por título "*El mundo clásico*" y trataba principalmente de Grecia y De Roma, ocupándose en cada uno de estos grandes apartados de diversos aspectos de aquellas sociedades de una manera muy sintética, pues la intención de los autores es ocuparse principalmente de la Historia contemporánea y tratar del mundo antiguo y medieval desde la perspectiva de "sustrato cultural" (de hecho este tema del Mundo Clásico forma parte de un bloque de cuatro temas que se titula "*La cultura europea: claves*").

Del análisis de los cuadernos podemos inferir que la mayor parte de la información la obtuvieron los alumnos copiando de forma prácticamente literal del libro de texto, a lo que habría que añadir la visión de un documental sobre el Partenón, del que algunos alumnos tomaron notas deslavazadas, así como la explicación del profesor, de la que queda constancia a través de los apuntes de los alumnos. En lo que respecta a los ejercicios, éstos se fueron realizando al tiempo que se avanzaba en la transmisión de la información.

El primero de los que tenemos constancia fue denominado "Mapa del nº 9" (CU1-nº 3) o "Ejercicio nº 1, pág. 9 (CU1-nº 4)" lo que significaba en realidad que los alumnos copiaran del libro el mapa reproducido efectivamente en su página número nueve con un pie que reza: "*El mundo griego en el siglo V a.C. (arriba) e imperio de Alejandro Magno (abajo)*", actividad que, por cierto, fue calificada por el profesor (con B+, por ejemplo, en el nº 14, con Suf. en el nº 4).

²⁹ De hecho en el primer examen que se realizó el 14 de Noviembre de 1997 y que versaba –según consta en el cuaderno nº 7 de este centro- sobre "Fuentes, Grecia y Roma", no se incluyó ninguna pregunta que tratara de los asuntos trabajados en este tema introductorio. (El examen puede verse en cuaderno nº 9).

Tras esta primer actividad, la que le sucedió en el tiempo consistió en buscar en un diccionario o enciclopedia el significado de ciertas palabras -"Busca el significado de los términos..." (CU1-nº 4)-; el cariz del resultado de ello puede verse, por ejemplo en algunas de las respuesta del nº 3:

"Migración: movimiento de personas o grupos a través de una distancia significativa..."

Fundación: acción o efecto de fundar. Principio y origen de una cosa.

(...)

Conflictos: Apuro, dificultad, pelibro [sic]

(...)

Heleno: griego. Helena: griega

(...)"

(CU1-nº 3)

A juzgar por el producto que se nos ofrece a la vista en este cuaderno -paradigmático de lo que en otros podemos encontrar- no cabe duda de que la tarea que los alumnos realizaban no iba más allá del copiado de un diccionario, lo cual, por cierto, no siempre se hacía correctamente.

La reproducción de un mapa es una actividad que se repite poco después; en este caso se trata del mapa del "Imperio romano" que hay en la página 13 del libro de texto y que también fue objeto de calificación por parte del profesor (con un 6, por ejemplo, en CU1-nº 14) y el de la página 12 -"La expansión de Roma en Italia". En otro caso lo que ha de reproducirse no es un mapa sino un dibujo en hoja fotocopiada entregada por el profesor sobre "los tres órdenes fundamentales de la arquitectura griega" (ver, por ejemplo, CU1-nº 4).

Junto a la reproducción de mapas también encontramos en los ejercicios de este tema la confección de un eje cronológico. En este caso la actividad lleva por título: "Actividad 3: Realiza un eje cronológico con la conquista de Italia. Otro de la dominación universal" (puede verse, por ejemplo en CU1-nº1). Si nos fijamos en la página 12 del libro el texto, vemos allí los datos cronológicos que nutren la confección del citado eje. En un párrafo se relacionan los relativos a "la conquista de Italia" mientras que en el siguiente los del "dominio universal"; por lo tanto la tarea de los alumnos y alumnas consistió en trasvasar esta información a los dos ejes propuestos.

Después de algunos "ejercicios" en los que se repite la búsqueda del significado de nuevas palabras, nos encontramos con los *"Ejercicios de la página 21"* o *"Actividades del libro"*. Se trata de una *"Propuesta de trabajo"* sobre las ciudades romanas tomando como ejemplo el caso de la de Tingad en Argelia; antes que nada y aunque no consta así en el libro, el profesor ha propuesto copiar el plano de esa ciudad tal y como aparece en la página 19. Entrando ya en la *"Propuesta de trabajo"* vemos que aborda tres asuntos: *"El plano, El foro y Los edificios principales"*; respecto al primero, los alumnos deben responder a dos preguntas, *"a) ¿Cómo era el plano de la ciudad de Tingad? ¿Cuáles eran sus calles principales? ¿Qué edificios destacaban?; y b) Compara este plano con el de tu localidad. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias?"*

Las respuestas de los alumnos tienden a reproducir de manera mecánica y poco comprensible lo que consta en el libro con ciertos añadidos tomados de los apuntes de clase; así, por ejemplo, en cuaderno nº 1, respondiendo a la pregunta a), se dice: *"Estaba formada por las dos calles principales, el cardo y el decumanis [sic], en un amplio espacio el foro, al lado la Basílica y la Curia..."*; en el 4: *"Estaba formado por las dos calles principales el cardo y el decumanes [sic] en un amplio espacio el foro y al lado de la Basílica y la Curia"*, palabras todas ellas tomadas del libro de texto -más concretamente de la página 19-, si bien no se reproducen de forma similar sino extractada. En el mismo sentido cabe hablar respecto a otros aspectos de la primera pregunta, aunque no es el caso de la segunda cuya respuesta sí es ahora una construcción propia de los alumnos.

Las preguntas y actividades que se contienen en la segunda parte de esta *"Propuesta de trabajo"*, las que tratan, por tanto, del "foro", vienen a ser del mismo tenor y consecuentemente lo son las respuestas, que copian nuevamente del libro de texto o son respondidas de forma lacónica o rutinaria (ver, por ejemplo, respuestas del cuaderno nº 1 de este centro).

El tercer aspecto de los que se ocupa la propuesta de trabajo, se refiere a los edificios principales de las ciudades romanas, y consta de tres apartados. En el primero de ellos se pide a los alumnos que busquen en una *"enciclopedia de arte"* información sobre varios edificios romanos (Maison Carrée, Coliseo...),

en el segundo se les pide que elaboren una ficha analizando más extensamente la Historia y características de estos edificios y en el tercero se les pide que analicen edificios similares a los romanos pero ubicados en “nuestras ciudades”. Como puede verse, este tercer aspecto de la “Propuesta de trabajo” consiste en un profundo análisis sobre los edificios de las ciudades romanos.

Lo que encontramos en los cuadernos de los alumnos no responde, sin embargo, a esta expectativa. En el mejor de los casos todo se reduce a copiar la información sobre la Maison Carrée y los demás edificios propuestos o se limita a enunciar equivocadamente algunos otros para responder al tercer apartado³⁰, pero lo más común es que ni siquiera se llegue a responder a estas preguntas.

También en el tema del Mundo Clásico, otra actividad que encontramos –esta vez suponemos que sugerida por el profesor- es la de “Busca el nombre del primer y último emperador con una pequeña reseña biográfica”, tarea que remite nuevamente a la consabida “enciclopedia”, aunque al parecer en ella no todos encuentran lo mismo, pues, por ejemplo, para el alumno del cuaderno nº 3 el último emperador fue Constantino II el joven, mientras que para el del nº 2 fue Nerón.

Dejemos constancia, antes de pasar a examinar las actividades del tema siguiente, que los ejercicios y actividades que han realizado los alumnos sobre el mundo clásico, han consistido fundamentalmente en copiar: copiar mapas, dibujos... textos e informaciones de procedencia diversa pero entre las que predominaba el libro de texto y las enciclopedias. Observemos también que incluso en el caso en el que se proponía otra tarea más compleja –como el estudio de los edificios de la época romana- los alumnos se han limitado a cubrir el expediente de forma poco reflexiva.

Siguiendo la pista de los ejercicios y actividades de los que queda constancia en los cuadernos de los alumnos de este centro, abordaré las que se realizaron a propósito de los temas que se ocupaban de “La Edad Media”. Aunque no queda claro (en los cuadernos hay cierta confusión en la

30

En el cuaderno nº 14 , por ejemplo, puede verse como respuesta a la demanda de análisis de otros edificios el siguiente texto : “Ruinas Itálicas, Catedral, Templo”.

numeración de temas) la distribución exacta del contenido, puede inferirse que el estudio de la Edad Media se desarrolló en tres temas en los que se abordaba desde el fin del mundo antiguo hasta la plena Edad Media. Las actividades que se realizaron fueron: a) Análisis de textos sobre la crisis del Bajo Imperio romano; b) Ejercicios sobre el monacato; c) Contestar a una relación de preguntas (de entre las que, según vemos en el nº 7, el profesor escogería algunas para el examen del tema³¹); y d) Un "trabajo" sobre la Plena Edad Media (o el siglo XIII).

El ejercicio que trata de la crisis del Bajo Imperio romano consiste en el análisis de veinte textos históricos e historiográficos en los que, desde perspectivas distintas, se ofrecen consideraciones acerca de las causas de la decadencia del siglo III. La tarea consistía en extraer información de cada uno de los textos y organizarla en varios ítems que el profesor presentó en forma de cuadro.

La actividad no debió desarrollarse con facilidad o al menos así lo supongo, ya que en los cuadernos apenas aparecen retazos a medio elaborar; sólo en el cuaderno número 14 queda constancia de la mayor parte de los documentos y de las informaciones de ellos extraídas. Sin embargo al observar las frases que escriben los alumnos en los distintos apartados del cuadro llama la atención el carácter lapidario y sintético de su enunciado y, sobre todo, la similitud entre unos y otros. Veamos un ejemplo:

Documento	Tipo de fuente	Factores	Tipo de factor	¿Cómo repercute en la crisis?	Hechos que prueban la repercusión del factor	Relación con otros factores
Nº 16 Thomson (Cuaderno Nº 14)	Secundaria	Campeñinos ayudaron a las invasiones bárbaras	Social y militar	Ayudan a las invasiones		Invasión bárbara

31

Concretamente son 11 preguntas de las cuales 3 entraban "fijas" en el examen y el resto eran "posibles" (CU1-nº4).

Nº 16 Thomson (Cuaderno Nº3)	Secundaria	Que los campesinos ayudaron a las invasiones bárbaras	Social y militar	Ayudan a las invasiones	No hay hecho	La invasión bárbara
Nº 16 Thomson (Cuaderno Nº 7)	Secundaria	Ayuda de los campesinos a los bárbaros	Social y militar	Ayuda a las invasiones	Ninguno	Invasión bárbara

(CU1-nº 6)

La similitud con que las frases se repiten en los cuadernos -y no sólo en estos cuadernos o en el texto que he tomado como ejemplo- me invita a pensar que están tomadas de una misma fuente y que es posible que hayan sido finalmente dictadas por el profesor. De ser esto así - lo que me parece bastante verosímil- resulta que lo que parecía una tarea de carácter reflexivo como es la de extraer y relacionar informaciones en orden a analizar el problema histórico de la crisis del Imperio romano, parece haberse convertido en un dictado del profesor y un copiado de los alumnos, a fin de completar con un sesgo tecno-burocrático el cuadro de los factores. La actividad fue bautizada por el profesor con el título de *"retroalimentación"*, nombre que se aclara en una nota del cuaderno número 3 que dice:

"Sistema FEEDBACK→retroalimentación→mecanismo de la caída de Roma" (CU1-nº3)

Pero me temo que la cosa no tuvo la profundidad esperada por el profesor debido, quizás, a la dificultad que la tarea entrañaba, lo cual, presumiblemente, obligó a simplificar hasta el punto de transmutar en dictado y copia lo que se pensaba como análisis, y a resumir, de forma esquemática, en pocas y concisas palabras, lo que parecía ser una imitación de la tarea de reconstrucción histórica del pasado.

Las actividades sobre el monacato y la documentación pertinente para su realización se contienen en un par de hojas fotocopiadas que el profesor entregó a los alumnos, tomadas, seguramente, de algún libro de texto. Se trata

de cuatro textos titulados a) El monacato, b) La regla de San Benito, c) Un monasterio medieval, d) La paz de Dios y d) La tregua de Dios, todos ellos son textos historiográficos de pocas líneas, excepto el que trata de la paz de Dios que reproduce el "*juramento realizado por señores y el propio rey de Francia en 1003 ante el obispo Beauvais*". Junto a los textos se acompaña un dibujo de un monasterio medieval, con una relación de las partes que lo componían y unos cuadros vacíos indicando los lugares supuestamente correspondientes a cada una de estas partes; en el dibujo se indica "*Escribe el nombre de las partes del monasterio*" cosa que los alumnos hacen en los cuadros vacíos. Las cuestiones -así se denominan- se dividen en dos grupos:

"Responde:

1. *¿Qué actividades realizaban los monjes según la regla de San Benito? ¿Qué razón da San Benito para que hagan trabajos manuales?*
2. *¿Por qué se enriquecían los monasterios?*
- (...)

Reflexiona:

5. *Relaciona cada aposento del monasterio con las actividades fijadas por San Benito* (CU1-nº 7).

Las respuestas de los alumnos reflejan, sin lugar a dudas, que la cuestión se resuelve copiando de los textos y no siempre adecuadamente. Así, respondiendo a la primera de las preguntas, el alumno del cuaderno nº 7 escribe: "*Las actividades que realizan son: trabajos manuales y otros a la lectura y espirituales*"; en el cuaderno 14, sin embargo, se lee: "*A trabajos manuales y a otras lecturas espirituales*". En el texto podemos leer: "*...los monjes deben dedicarse a unas horas determinadas al trabajo manual y otras a las lecturas espirituales(...)*". En similar estilo reproductivo, con más o menos acierto, se completan las respuestas a las demás preguntas; eso cuando la cosa no se simplifica mucho más, como ocurre con las respuestas que da el propietario del cuaderno nº 14 a la pregunta número cinco que, recordemos, le invita a reflexionar; he aquí el de producto de la "reflexión" de este alumno:

"Claustro: patio, paseaban rezando.

Refectorio: donde se comía.

Iglesia: rezar.

Celdas: dormir.

Huerto: cultivar.

Campos de cultivo: cultivar.

Sacristía: rezar". (CU1-nº 4)

Si nos fijamos bien en este tipo de ejercicios, observamos, nuevamente, que el conocimiento histórico escolar que en este caso se construye, trata de conocer lo que otros dicen acerca del pasado, de la vida monacal en este caso, y para ello se trata de reproducir una y otra vez lo que está escrito, repetición que se sucede hasta el examen -que es el momento culminante de este proceso-, y que me recuerda las palabras -anteriormente citadas- de los alumnos acerca de la asignatura cuando manifestaban que un año tras otro se repetía lo mismo. Reproducir lo que dice el texto para responder a unas preguntas aparece como una de las actividades que con más frecuencia se utilizan en las clases de Historia, algo que, como ya veremos, tiene extraordinaria similitud con el examen, y es que los ejercicios tienden a reproducir la filosofía del examen de Historia, hasta el punto de que en algunos casos pueden considerarse un "ensayo" de aquél.

Respecto al cuestionario de 11 preguntas anteriormente mencionado como una de las actividades de este tema, baste decir ahora que, precisamente, se trataba de una especie de recurso que utilizaba el profesor para facilitar a los alumnos la preparación del exámenes, de aquí que pospongamos su análisis para el próximo apartado de este capítulo, en el que me ocuparé de las preguntas de los exámenes y de su preparación.

Finalmente otra actividad realizada al tratarse de la Edad Media fue un "trabajo" sobre el siglo XIII o la Plena Edad Media, según queda constancia en los cuadernos nº 2 y nº 5. En ellos figura, con similar factura, el enunciado y epígrafes en que se dividió el tema, así como su desarrollo en varias páginas. ¿De qué forma acometieron los alumnos la realización de este "trabajo" (que fue objeto de calificación)? Lejos de cualquier otra complicación, el "trabajo" sobre el siglo XIII no es más que un "resumen" -como se califica en el cuaderno nº 5-, lo que, bien entendido, quiere decir copiar del libro de texto de manera más o menos sintética.

Digamos, a modo de balance de los ejercicios de este tema, que la tarea que más tiempo ocupó a los alumnos fue la de responder preguntas copiando

de un texto ya escrito, algo parecido a los que ya vimos en el tema 1º. Si acaso el ejercicio en el que se proponía el análisis de la caída del Imperio romana a partir de las informaciones que proporcionaba un dossier de 20 textos, hubiera permitido la realización de tareas intelectuales más complejas, pero su dificultad y el interés por comprimir el análisis en frases cortas –que cupieran en los estrechos márgenes de un cuadro³²-, terminó convirtiendo en rutina lo que empezó como, discutible, emulación del trabajo de historiador.

El 9 de Enero de 1998 se empezó en este centro con el tema del Renacimiento, tema que concluyó en un primer examen -anunciado desde entonces- el día 27 de ese mismo mes, es decir, después de 6 ó 7 horas de clase, y otro de arte (de diapositivas) en fecha posterior (CU1-nº 1), cuya fecha no puedo precisar pero que debió ser en torno al 20 de Febrero (CU1-nº 4).

El desarrollo de este tema siguió las pautas de los anteriores, es decir, se iba alternando la explicación del profesor –de la que los alumnos tomaban notas en el cuaderno- con el copiado del libro de texto y la proyección comentada de diapositivas. Los primeros ejercicios y actividades de los que tengo constancia a través de los cuadernos de los alumnos y alumnas fueron:

- 1) *Buscar el significado de algunas palabras.*
- 2) *Biografía de Lorenzo el Magnífico, Bocaccio y Petrarca.*
- 3) *Mapa de la página 38 y 53.*
- 4) *Bizancio.* (Ver CU1-nº2).

El tipo de respuestas a estas preguntas , que pueden verse, por ejemplo, en el cuaderno nº 4, nos remiten nuevamente al copiado de lo escrito en diccionarios y enciclopedias.

Más tiempo parece que llevó la segunda actividad que se realizó a propósito del desarrollo de este tema, y que consistió en la elaboración de respuestas a un cuestionario de 30 preguntas elaborado, seguramente por el profesor. Centrándonos en ella, advertimos que se desarrolla como encargo del profesor, como "trabajo", que posteriormente será corregido individualmente y que, probablemente, sirvió, junto con el examen, para la calificación final sobre

³² Lo que, por lo demás, me parece representativo del carácter esquemático y encapsulatorio del conocimiento escolar.

el tema del Renacimiento. Las preguntas en cuestión fueron las siguientes:

“Preguntas: Estas preguntas se deben contestar también en el cuaderno de trabajo.

- 1.- *¿Cuándo empezó a utilizarse el término Renacimiento?*
- 2.- *¿Qué es el Renacimiento?*
- 3.- *¿Cuándo comienza el Renacimiento?*
- 4.- *Nombra dos precursores del Renacimiento en Italia*
- 5.- *¿Quién fue Petrarca?*
- 6.- *¿Quiénes fueron los bizantinos?*
- 7.- *¿Quién inventó la imprenta?*
- 8.- *Fecha de la toma de Constantinopla*
- 9.- *¿Qué fue la Escuela de Traductores de Toledo?*
- 10.- *¿Qué es un mecenas?*
- 11.- *¿Quién fue Lorenzo el Magnífico?*
- 12.- *¿Qué son las “danzas macabras”?*
- 13.- *Definición de Humanismo*
- 14.- *Dos características del Renacimiento.*
- 15.- *Nombra todos los factores que influyeron en el origen de Renacimiento*
- 16.- *Dentro de un Estado, ¿cuáles son los tres poderes?*
- 17.- *¿Quién fue Erasmo?*
- 18.- *¿Cuáles eran los reinos que componían la península en el s. XV?*
- 19.- *¿Quién fue Tomás Moro?*
- 20.- *¿Qué escribió Tomás Moro?*
- 21.- *¿Quién fue Pantagruel?*
- 22.- *¿Quién escribió Pantagruel?*
- 23.- *Nombra tres países de Europa en el siglo XVI*
- 24.- *¿Qué es el Quattrocento?*
- 25.- *¿Cómo se llama al siglo XVI en italiano?*
- 26.- *¿Cuándo comienza el siglo XVI y cuándo termina?*
- 27.- *¿Quién fue Maquiavelo?*
- 28.- *¿Qué escribió Maquiavelo?*
- 29.- *¿Qué es la “razón de Estado”?*
- 30.- *¿Qué es el Humanismo cristiano?*

(CU1-nº 5).

Si nos fijamos en estas preguntas podemos decir que, sin excepción alguna, todas pretenden que el alumno informe de algo que ya está escrito o

dicho en algún lugar, de manera que lo que procede por su parte no es sino reproducir, una vez localizado, el texto en el que se contiene la respuesta. El tipo de preguntas elaboradas por el profesor no suscita reflexión alguna, ni plantea disyuntivas o sugiere interrogantes -al menos formalmente- no resueltas, más bien invita a copiar y no a pensar ni a desarrollar procesos de construcción conceptual.

Mirando desde otro ángulo podemos ver los asuntos a los que se refiere el cuestionario, los que, de esta forma, constituyen el cuerpo del conocimiento histórico escolar. Pues al final, el ejercicio consiste en que los alumnos reproduzcan lo que ya está escrito sobre los siguientes asuntos:

- ◆ Fechas en las que tuvieron lugar hechos históricos: Preguntas 1, 3, 8, 26.
- ◆ Vida y obra de personajes históricos: 4, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 28.
- ◆ Definiciones de términos: 2, 9, 10, 12, 13, 16, 24, 25, 29, 30.
- ◆ Factores o causas de hechos históricos: 15.
- ◆ Localización geográfica: 18, 23.
- ◆ Rasgos de una época: 14.

Según esto, lo que los alumnos aprenden sobre el Renacimiento se reduce a memorizar la vida y obra de ciertos personajes, una serie de definiciones y fechas y poco más; así que no es de extrañar que, sin entrar en consideraciones sobre su funcionalidad, pueda afirmarse que se trata de un conocimiento fragmentado, escasamente conectado y, por tanto, efímero, que rápidamente se olvida.

Al examinar las respuestas disponibles de algunos alumnos, no puede constatarse en todos los casos que utilicen una misma fuente para su redacción, aunque en la mayoría se advierte el uso del diccionario o la enciclopedia -si acaso de distintos diccionarios- especialmente en las preguntas sobre personajes y definiciones. Se trata de tomar de allí el número de líneas que el alumno estima, según su saber, que es suficiente para alcanzar el visto bueno del profesor, selección que seguramente no obedece a ningún criterio más que el de la cantidad de palabras, lo cual produce curiosas situaciones, como, por ejemplo, la que observamos en la respuesta a la pregunta 11 -¿Quién fue Lorenzo el Magnífico? Para el alumno propietario del

cuaderno número 2, entre otras hazañas y virtudes, Lorenzo el Magnífico "Se distinguió como político y también por su afición a las letras y a las artes" (CU1-nº 2), mientras que para el del número catorce "se distinguió como político y también a su afición por las letras [sic]" (CU1-nº 4); seguramente con que fuera aficionado a las letras era suficiente, así que lo de las artes quedó en el limbo.

En este último cuaderno tenemos constancia del destino que dio su propietaria a las respuestas ya escritas, corregidas y calificadas por el profesor. Sabemos que el profesor de estos alumnos acostumbraba a poner en los exámenes las mismas preguntas que planteaba en estos cuestionarios -no todas, sino algunas de ellas-, una práctica que anunciaba y de la que queda constancia en los cuadernos de los alumnos (expresamente, por ejemplo, en el tema de la Edad Media). Efectivamente, en el examen sobre el Renacimiento cuatro de las siete preguntas son idénticas a algunas del cuestionario (las tres restantes se referían a dispositivas), algo que seguramente sabían los alumnos, de forma que para su preparación lo apropiado era memorizar las respuestas ya elaboradas. Y esto es lo que hizo esta alumna, sólo que para facilitarse la tarea simplificó al máximo su propia redacción hasta confeccionar un texto dispuesto ya para la función examinadora. Merece la pena reproducirlo advirtiendo que la numeración que en el figura ha sido puesta por mi para indicar el número de pregunta del cuestionario al que refieren las frases.

- (14) volver a los gustos clásicos del mundo griego y romano en contraposición a ptolemaico.
- 1) **Renacimiento**: siglo XIX, movimiento cultural que hace casi simultáneamente en los territorios actuales, Italia y P. Bajos y se extendió por Europa pero con distinta intensidad.
 - 2) 3 aspectos: artístico, filosófico-literario y científico. // Comienza en 1420-1430, prolonga 1560-1580
 - 1) **Gutenberg** inventó la imprenta, 1453 imprimió una Biblia.
 - 2) **Precusores del Rena. Italianos**: Boccaccio y Petrarca. Toma de Constantinopla 1453
 - 10) **Mecenas**: príncipe o persona poderosa que patrocinaba a los literatos o artistas
 - 12) **Danzas macabras**; bailes a los muertos, representación alegórica. siglo XVI en adelante
 - 18) **Reinos de la península en s. XV**: Castilla y Aragón. 3 países de Europa del XVI (23)
 - 3 poderes de este: Ejecutivo, legislativo y judicial
 - 21) **Pantagruel**; personaje de una obra de Rabelais. Francia, Noruega e Inglaterra
 - 24) **Quattrocento**: nombre con que llamaban los italianos siglo XIV
 - 26) **Petrarca**: 1304-1374. Poeta y humanista italiano. Coronado poeta en el Capitolio de Roma. 8 años en Milán y murió en Padua. 2 aspectos de su obra: el del poeta en lengua vulgar y el del escritor en prosa y verso latino. Inaugurador del Renacimiento Italiano. Laura y escribió sonetos de dedicados a ella.
 - 27) **Bizantinos**: habitantes del Imperio hasta el s. XIV de los turcos conquistaron el imperio y saquearon Constantinopla y provocó la huida de los biz. a Occidente con manuscritos en griego, árabe y hebreo. Escuela de Traductores de Toledo de Alfonso X el Sabio que tradujo los textos del griego, latín y árabe al castellano de la época.
 - 14) **Accanto al Magnifico**: familia italiana que gobernaron Florencia desde mitad del s. XV. Fue suador a Piero con su hermano. Heredó de su padre la dirección política de la República. Obstaculizó los proyectos de expansión de Sixto IV y apoyó la conjura de Pezzi en la que murió su hermano. Fracasado el atentado, se alió con el rey napolitano y declaró la guerra a Florencia. Logró hacer la paz y se reconcilió con Sixto IV. Fue gran político y mecenas. Era el perfecto príncipe.
 - 13) **Humanismo**: doctrina filosófica en el que el hombre es el centro de todo, el más importante. Es el compañero del Renacimiento, ya que fueron los humanistas quienes sacaron del olvido a los autores famosos de la Antigi.
 - 17) **Características del Renacimiento**:
 - Predominio de la matemática en los trabajos preparatorios para la obra de arte, el cálculo, las proporciones se hace con total exactitud.
 - Promoción del desnudo masculino y femenino en la escultura y pintura, conforme a los modelos antiguos // Perspectiva, contraste de color, etc. . .
 - 41) **Factores del origen del Rena.**
 - Económicos y políticos: 1- Demografía: recuperación demográfica
 - 2- Economía, fin del feudalismo aparece el capitalismo comercial.
 - 3- Nacimiento de los Estados Modernos, re. va a ser rey de todos los reinos y tiene los 3 poderes.
 - Culturales: 1- Las migraciones de los sabios bizantinos. 2- Descubrimientos arqueológicos. 3- La difusión de la imprenta.

Sigue →

- (17) Erasmus: 1469-1536. Holandés, príncipe de los humanistas por la importancia de sus obras y por su gran influencia sobre los reyes. Dio cursos en Cambridge. Quiso ser ciudadano del mundo y no pudo lograr su meta principal: establecer la paz y la concordia entre los reyes cristianos.
- (18) Tomás Moro: 1478-1535. Humanista y político inglés. Creció su influencia en la corte tras el advenimiento de Enrique VIII, fue nombrado conde de Cambray. En desacuerdo con el derecho real de que los eclesiásticos ingleses se sometieron a la autoridad del monarca, dimitió de ser conde. Opuso a la constitución de la Iglesia Anglicana, fue encarcelado y ajusticiado.
- (19) Razón de Estado: Estado mediano que tiene que ser con Maquiavelo, desde el Renacimiento a la actualidad. Consideración de interés superior que se invoca en un Estado para hacer algo contrario a la ley o al derecho.
- (20) Humanismo cristiano: corriente mayoritaria del humanismo, con la que ayudó bastante la filosofía de Platón que era como una especie de antecesor de Cristo. Profesor Marsilio Ficino, Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro que encontró un mundo perfecto para él.
- (21) Maquiavelo: 1469-1527. Escritor y político italiano. Familia patricia de Florencia. Altos cargos en la administración del Estado. Cayó en desgracia con la llegada al poder de los Médicis y se desterró y se permitió reflexionar sobre las fluctuaciones políticas. Primeros pensadores que plantearon una concepción autómata de la ciencia política. Quiso transportar el mismo ideal renacentista a Italia, donde la monarquía autoritaria que aconsejaba al príncipe era un medio para acabar con la nobleza y su dominio feudal sobre el país. Escribió "Discursos sobre la primera década de Tito Livio", "La Madraja", "El Príncipe", "Clivio".

Vemos, por tanto, que la realización de ejercicios y actividades sirve en gran medida como preparación de los exámenes. Y es que en cierta forma una y otra actividad obedecen a una lógica similar; en el caso de los ejercicios se trata, como vamos viendo, de reproducir de una u otra manera lo que está escrito, repitiéndose la tarea una y otra vez a lo largo de un tema y después a lo largo de varios, así hasta llegar al examen que, como veremos más adelante, viene a ser una continuación de los ejercicios, sólo que ahora sin el libro de texto. Los ejercicios procuran la repetición de lo que ha de ser aprendido, tarea que debe conducir a la memorización de lo mismo y proveer a los alumnos del bagaje informativo que les permita superar los exámenes en los que, como digo, se trata de volver a repetir, aunque confiando ahora en la memoria.

Todo esto recuerda la forma en que se procedía en tiempos pasados; entonces el proceso era estudiar (repitiendo y memorizando) y preguntar la

lección, mientras que ahora la repetición y memorización se ayuda con los ejercicios y el acto de preguntar se sustituye por el de corregirlos. Es probable que la generalización de estas prácticas pedagógicas tengan algo que ver con los cambios que se han producido en la condición social de los estudiantes y con la masificación de la institución escolar, pues, en cierto sentido, va resultando verosímil pensar que lo que acontece en el interior de las clases de Historia debe mucho a esas circunstancias.

Volviendo al análisis de los cuadernos de los alumnos, diré que el Antiguo Régimen fue el tema que se impartió a continuación del Renacimiento. Según consta en los cuadernos que he consultado el profesor empezó a tratar de este asunto el 3 de Febrero de 1998 y concluyó el 24 de Marzo de ese mismo año, aunque en fecha anterior -el 11 de Marzo- se realizó el oportuno examen. El análisis de la sociedad del Antiguo Régimen se estructuró en varios apartados que constan en todos los cuadernos: Definición, Población, Economía, Sociedad, Política y Cultura (, CU1-nº 1). El contenido que los alumnos debieron aprender para el examen quedó sintetizado en un esquema o cuadro que el profesor les entregó y en el que, de forma muy resumida, se describen las características de la población, la economía, sociedad y formas políticas de aquella época, así como algunos aspectos del Barroco y de la Ilustración.

También aparece en los cuadernos la ya conocida relación de preguntas y respuestas que he supuesto –no sin fundamento- que servía para la preparación del examen. De hecho, por ejemplo, en el cuaderno número cinco aparece un texto con el título "*Examen de Historia*" en el que se reproduce, aunque con otra disposición, el mismo texto que en el esquema. Da la impresión, por tanto, de que, en definitiva, todo lo que los alumnos debieron aprender sobre la sociedad del Antiguo Régimen se contenía en el citado esquema, y que el procedimiento que utilizaban para la preparación del examen no era sino trasladar la información allí contenida, copiándola, a otro formato.

Llama la atención el hecho de que, a diferencia de lo que ocurría con los anteriores temas y, especialmente, con los primeros, el número de ejercicios que realizaron los alumnos es ahora muy inferior al del primer trimestre, como si, apremiado por el tiempo, el profesor hubiera resuelto dedicarse más a la

transmisión del conocimiento mediante su exposición o a través de lecturas de fotocopias y esquemas, que a la realización y corrección de ejercicios en clase. Desde luego, si fuera el caso de que para este profesor saber Historia significara acumular grandes cantidades de información, no cabe duda de que el tiempo de que disponía hasta el final del curso era ya escaso.

En los cuadernos apenas encontramos actividades o ejercicios correspondientes a este tema. Si descontamos la tarea antes mencionada de trasladar la información del formato de esquema al de respuestas de preguntas –que, por lo demás, fue también calificada por el profesor-, sólo encontramos una nota indicando la elaboración de una mapa a partir de los datos de población que constan en la página 67 del libro. No queda rastro alguno de este mapa; es posible que el profesor los recogiera para su corrección y no los devolviera, o bien –como me parece más probable- es posible que la mayoría de los alumnos no lo hicieran.

Sólo queda constancia de él en el cuaderno nº 14; allí la alumna ha anotado, de forma poco clara, la población de algunas ciudades europeas y ha dibujado, también de forma poco cuidadosa, una trama relativa a la densidad de los diversos países. El mapa, que aparece con el título “Europa en el Antiguo Régimen”, está copiado de un mapa no de aquella época sino de la actualidad.

En fin, sólo en el cuaderno nº 5 encontramos un guión que supuestamente sirvió para la realización de un trabajo monográfico sobre “La vida cotidiana en el siglo de oro”, trabajo de cuya efectiva elaboración no dispongo de ninguna prueba documental, a excepción, como digo del guión que se reproduce a continuación³³:

PROPUESTA DE TRABAJO “LA VIDA COTIDIANA EN EL SIGLO DE ORO”

1º Formar grupos de 6 personas y elegir un libro.

2º Dividir el libro en 6 partes. Aproximadamente 20 ó 30 páginas por persona.

3º Cada persona lee su parte del libro buscando:

³³ Posteriormente al primer análisis de los cuadernos, le pedí al profesor que me aclarara algunas dudas que, como ésta, me habían surgido. Su falta de respuesta me hizo desistir de la idea de completar las lagunas que apreciaba en el examen de los cuadernos.

- Comidas que aparezcan
- Episodios amorosos, líos, matrimonios, bodas...
- Episodios de muertos o entierros
- Diversiones que aparezcan: teatros, juegos, cartas...

4º Cada persona copia o fotocopia el fragmento correspondiente a cada uno de los aspectos anteriores.

5º El grupo se reúne y agrupa las menciones por temas.

6º Voluntariamente se comenta lo aparecido.

7º Se presenta el trabajo bien pasado a limpio

8º Olvídate de cutreríos, que hay medio kilo en juego.

9º Fecha tope 15 de Marzo.

10º Lista de libros:

- Lazarillo de Tormes.
- Buscón, de Quevedo.
- Guzmán de Alfarache, Mateo Alemán.
- Novelas ejemplares, Cervantes.
- Cualquier obra de Lope de Vega.
- Se aceptan sugerencias.

(CU1-nº 5)

Pensando sobre la propuesta llama la atención, en primer lugar, el carácter más bien anecdótico de los asuntos que realmente son objeto del trabajo. Pero, dejando al margen el contenido temático del trabajo, observamos que las tareas propuestas para su realización, adolecen del mismo defecto de la simplificación rutinaria.

Efectivamente, si descontamos los apartados que se refieren a aspectos organizativos, en realidad el ejercicio se reduce a la lectura individual de parte de un libro buscando menciones a los aspectos enumerados, y a la copia o "fotocopia" de esas menciones; mientras que el trabajo colectivo consiste en la mera yuxtaposición de los "trozos" aportados por cada uno y en el comentario -"voluntario"- de lo aparecido, sugerencia que me temo no tuviera muchos seguidores. Bien mirado el trabajo consistía, en definitiva, en leer y copiar párrafos de un clásico de la literatura española, así que vemos cómo las tareas que se repiten una y otra vez implican competencias intelectuales de bajo nivel.

En la mayor parte de los cuadernos que venimos utilizando, queda constancia de que el siguiente tema que se trató en la clase -empezado el 24

de Marzo de 1998 y terminado el 5 de Junio- fue el titulado "La transición al Nuevo Régimen", abordándose en él los siguientes asuntos:

I LAS REVOLUCIONES POLÍTICAS

-La Revolución Francesa.

-La Restauración y las revoluciones del 20, 30 y 48.

II ECONOMÍA Y SOCIEDAD

-La Revolución Industrial.

-La sociedad de clases.

-Nacionalismo y colonialismo.

(CU1-nº 6)

No fueron muchos los ejercicios que a lo largo de aquellos días hubieron de hacer los alumnos, descontando, eso sí, el trabajo de copiar resumidamente las páginas del libro; se confirmaría así la tendencia que ya se apuntó en el tema anterior en el sentido de disminuir los ejercicios que se realizan en clase. Entre ellos aparece el comentario de un texto histórico, la confección de algunos mapas, el supuesto análisis de algunas imágenes y grabados y un cuestionario, con sus respuestas, de 20 preguntas.

En esta ocasión el texto objeto de comentario está tomado del libro (pág. 311. Texto nº 7) y se trata de un extracto bastante conocido del opúsculo de Siéyès "¿Qué es el Estado llano?". El 27 de Marzo el profesor encargó a los alumnos su realización, fijando su entrega, según consta en nota del cuaderno nº 7, para el día 31 de ese mismo; de manera que el trabajo sobre el texto debió hacerse individualmente en casa y se entregó posteriormente para su corrección y calificación por el profesor, reproduciéndose con este procedimiento el mismo que, con las evidentes diferencias, es frecuente utilizar en los exámenes.

Para la tarea el profesor suministró a los alumnos un esquema con una serie de puntos que, a modo de un guión, estos iban realizando y completando con las informaciones que el propio texto proporcionaba o ya poseían de otra manera. El guión consta de los siguientes puntos:

0.- Lectura atenta y comprensiva.

1.- Circunstancias.

2.- Desentrañamiento analítico:

-Conceptos claves.

-Ideas principales.

3.- *Comentarios:* [En el nº 4 se repite, seguramente por error, "Conceptos claves"].

-*Ir explicando las ideas principales y secundarias.*

-*Causas y consecuencias.*

(CU1-nº 7)

Los comentarios que, con arreglo a este guión, realizaron los alumnos y alumnas de 4ºC apenas se diferencian en el contenido propiamente dicho, observándose cierta desigualdad en el dominio lingüístico y en la extensión, aunque en todos los casos disponibles el profesor los calificó con un "Bien". Las respuestas al primer punto reproducen sintéticamente algunas notas biográficas del abate extraídas seguramente del propio libro de texto (o de alguna enciclopedia). Las que se corresponden con el segundo y tercero aparecen expuestas de manera confusa y, por supuesto, escasamente analítica, de forma que en los casos observados da la impresión de que se responde cumpliendo un trámite, utilizando para ello los recursos disponibles por los alumnos que, según parece, no son sino informaciones fragmentarias, dispersas y poco coherentes que se reproducen de manera deslavazada. He aquí un ejemplo:

"COMENTARIO DE TEXTO; Ideas principales.

Este texto tiene dos ideas importantes:

-El estado llano es la base de la sociedad.

-Las clases de privilegio [sic] lo único que hacen es oprimir a este estado, de manera que es imposible crear un país libre.

(...)

EXPLICACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS.

Hay tres preguntas que explican las ideas principales:

1ª) ¿Qué es el estado llano? Todo.

2ª) ¿Qué ha sido hasta ahora en el orden político? Nada.

3ª) ¿Qué pide? Llegar a ser algo" (CU1-nº 2).

En otro cuaderno, el número uno, el punto relativo al "desentrañamiento analítico" se resuelve de la siguiente forma:

"2. Todos los conceptos del texto se desarrollan a partir de tres preguntas o conceptos claves:

1º ¿Qué es el estado llano?

2º ¿Qué ha sido hasta el presente en el orden político?

3º ¿Qué pide?

Se intenta explicar de una manera simple lo que el estado llano, lo que conlleva consigo, y todos los elementos que le rodean, las causas que provoca y sus consecuencias" (CU1- nº 1).

En fin, las respuestas sobre las causas y consecuencias (¿de qué?) parecen adoptar el mismo tono confuso (confusa es también la pregunta) y burocrático que caracteriza, según hemos dicho, a todo el comentario, poniendo al descubierto que, seguramente, lo importante sea decir algo. Veamos otro caso:

"Las causas fueron que los componentes del Estado Llano no tenían privilegios y tenían que pagar impuestos.

Las consecuencias fueron la toma de la Bastilla, el juramento del juego de la pelota, el gran miedo y la Asamblea Constituyente"

(CU1-nº 4).

Mientras que para otro alumno:

"Como causa y consecuencia, a la misma vez, el estado llano, son los perdedores, pero unos perdedores, a través de los cuales se construye una nación, <<que no sería posible si ellos no estuvieran hay [sic]; <<todo iría mucho mejor>>; así es como lo dice el autor, con lo que no se equivoca, y quiere dar a conocer que si todos fuéramos iguales, y no existieran diferencias de clases, todo sería perfecto o casi perfecto" (CU1-nº1).

Como decía, en los ejemplos reproducidos la calificación es igual -Bien- aunque en el primero de ellos se aprecia un signo positivo junto a la B. De todas formas lo que estas muestras nos ponen de manifiesto es que la realización del comentario del texto por parte de los alumnos deviene en la cumplimentación –confusa, errática y burocratizada- de un cuestionario, resolviéndose finalmente en una especie de amontonamiento de frases muchas veces carentes de sentido.

El cuestionario de veinte preguntas que formaba parte de los ejercicios de este tema -ya citado anteriormente-, es similar, en su concepción y factura, a los que ya hemos visto sobre la Edad Media y el Renacimiento. Como en

aquellos casos, parece que su función es la de fijar las posibles preguntas de los exámenes, de manera que responderlas por escrito y memorizarlas sirva de preparación para la prueba; las notas que encontramos en los cuadernos de los alumnos -"estudiar", "fácil", "sociales examen"- junto al desarrollo de las respuestas, así me lo hacen pensar.

Al examinar el tipo de preguntas mis conclusiones son similares a las que ya he expuesto al tratar de otros cuestionarios. Pero veamos las correspondientes a este grupo de temas:

- 1.- *¿Qué fue antes, la Revolución demográfica, agrícola o la industria?*
- 2.- *¿Cómo influyó la Revolución Demográfica en la industrial?*
- 3.- *¿Cómo influyó la Revolución Agrícola en la industrial?*
- 4.- *Principales innovaciones industriales.*
- 5.- *Cambios en la estructura familiar.*
- 6.- *Los movimientos migratorios interiores y exteriores.*
- 7.- *Diferencias entre las clases y los estamentos.*
- 8.- *¿Cuáles son las clases sociales? Definición de clase.*
- 9.- *Definición de ideología.*
- 10.- *Principios ideológicos del liberalismo.*
- 11.- *Explica el liberalismo económico.*
- 12.- *Explica la diferencia entre el conservadurismo y el liberalismo.*
- 13.- *¿Por qué el nacionalismo, el conservadurismo y el liberalismo son de derechas? ¿A quién benefician?*
- 14.- *Características de los socialistas utópicos.*
- 15.- *Crítica de Carlos Marx al capitalismo.*
- 16.- *El pensamiento anarquista.*
- 17.- *La internacional obrera.*
- 18.- *Diferencias y similitudes entre las unificaciones italiana y alemana.*
- 19.- *Factores que explican el colonialismo.*
- 20.- *Causas de la expansión colonial.*

(CU1-n °5)

En realidad el cuestionario no trata de las revoluciones políticas -la Revolución Francesa y las oleadas de 1820, 30 y 48- asunto éste que, según vemos en algún cuaderno, se solventó mediante un "trabajo" o resumen del libro. Los asuntos a los que se refieren son los aspectos socioeconómicos e

ideológicos del tema de la "Transición al Nuevo Régimen", así como el nacionalismo y colonialismo. En líneas generales la mayor parte de las preguntas tratan de la caracterización o descripción de ciertos hechos históricos o doctrinas política; a veces proponen la comparación entre ellos o, en otros casos, se interesan por las interacciones y causas que explican el desarrollo de algunos procesos históricos.

Con la documentación disponible no queda claro la forma en que los alumnos y alumnas procedieron para elaborar las respuestas a estas preguntas, aunque hay indicios más que razonables para pensar que la mayor parte de ellas estaban ya redactadas en los apuntes dados por el profesor o en el libro de texto; de hecho en la mayoría de las respuestas aparecen notas indicando la página del libro de la que proceden. De todas formas el mismo enunciado de las preguntas no da mucho margen para otra actividad que no sea la de reproducir una información previamente suministrada, aunque pueda ocurrir que para ello el alumno se vea obligado a "localizar" y sintetizar la información, de manera que en definitiva, nuevamente, de lo que se trata es de repetir lo que ya se ha dicho y escrito sobre el pasado histórico, algo que parece fatalmente inevitable cuando el objeto del conocimiento histórico escolar es recordar el pasado y saber las explicaciones que se han dado sobre él.

Finalmente, completando los ejercicios de este bloque temático –que de hecho resultó ser el último del curso–, los alumnos reprodujeron del libro de texto un mapa del Imperio napoleónico (pág. 101) y otro resultante del Congreso de Viena (pág. 109)³⁴.

Recapitulando sobre los ejercicios y actividades que a lo largo del curso 1997-1998 hizo este grupo de alumnos y alumnas de 4º de ESO del Instituto CU1, vemos que la cantidad de los que realizaron fue decreciendo a lo largo del curso, aunque el profesor encargaba siempre alguna tarea. Hemos visto, también, que la mayor parte de los ejercicios y actividades fueron calificados por el profesor, lo que me hace suponer que finalmente tuvieron alguna incidencia en las notas finales de cada evaluación y del curso.

34

Aunque en la mayoría de los cuadernos seleccionados aparece un "Comentario de dos imágenes históricas" con un guión que serviría para ello, no hay constancia alguna de que se realizara tal actividad.

Uno de los ejercicios que se repetía a lo largo del curso, al menos desde el tercer tema, era el de la elaboración de respuestas a una serie de preguntas elaboradas por el profesor. Generalmente la tarea se resolvía copiando las respuestas de alguna enciclopedia, del libro de texto o incluso del dictado del profesor; sobre esta base los alumnos preparaban los exámenes -en los que se ponía una selección de estas preguntas- reproduciendo una y otra vez las respuesta –simplificándolas cada vez más- y memorizándolas hasta el examen.

Este tipo de actividad me ha parecido paradigmática de las que hicieron los alumnos a lo largo del curso: copiar una y otra vez del libro de texto o de alguna enciclopedia u otra fuente. A veces, hemos visto, que lo que se copian son mapas o fechas para confeccionar un eje cronológico o el texto de los diccionarios explicando el significado de ciertas palabras que aparecían como “vocabulario”.

Fuera de este tipo de actividad hubo pocas excepciones; señalemos en ellas las redacciones iniciales en las que los alumnos expresaban su punto de vista sobre la Historia... y poco más, ya que lo que podríamos llamar trabajos monográficos fueron inexistentes o consistieron igualmente en la confección de algún “resumen”. Un caso singular fue el análisis de textos históricos –realizado en dos ocasiones-; hemos visto que la forma en que la mayoría de los alumnos procedía en esta tarea adolecía de claridad y que la tendencia más frecuente era la de resolver el asunto como un trámite burocrático más que como una reflexión sobre unos hechos históricos.

b) Ejercicios y actividades en los cuadernos del Instituto CU2

Los cuadernos de los alumnos y alumnas de 4º de ESO que recogí en el Instituto que denominé CU2 -once en total-, acogen en sus hojas actividades y apuntes de clase sobre los temas que se trataron en este Instituto en el 2º y tercer trimestre³⁵. Recordemos que, según consta en la mayoría de ellos, los temas que se trabajaron a lo largo de esas fechas fueron los siguientes:

-2º trimestre:

³⁵ Durante el primer trimestre los alumnos cursaron temas de Geografía.

Tema 4.- Aspectos económicos (tema de Geografía)

Tema 5.- Hª antigua.

-Egipto.

-Mesopotamia y Siria-Palestina.

-Grecia.

-Roma.

-3er trimestre :

Tema 6.- Grandes genios (por fotocopias):

John Lenon, Hermanos Lumière, Galileo

Galilei, Albert Einstein, Miguel de Cervantes, Leonardo da Vinci.

Tema 7.- Guerra fría.

Tema 8.- Descolonización.

Tema 9.- La hegemonía americana en el mundo capitalista.

Tema 10.- Bajo la influencia soviética.

Tema 11.- La caída del comunismo.

(CU2-nº 7)

En lo que respecta a los ejercicios y actividades de los temas específicamente históricos, hay que decir que prácticamente todos ellos son los mismos que se contienen en el libro de texto, salvo en el tema de Historia Antigua -que no figura en el texto y que fue dictado por la profesora sin más actividad que el "copiado"-; el de los Grandes Genios -que tampoco está tomado del texto y con ejercicios que examinaremos más adelante- y un "trabajo" sobre el tema de la Descolonización. Merece la pena destacar el hecho de que en los cuadernos de los alumnos y alumnas de este centro se reproduce de forma resumida lo que dice el libro de texto en cada uno de los epígrafes de los temas, así como las preguntas -no siempre- y las respuestas de cada una de las actividades, lo cual viene a ser prácticamente lo mismo que el texto del libro. Puesto que poca cosa más -algún mapa, si acaso- se recoge en los cuadernos, es razonable pensar que buena parte del contenido que los alumnos debieron aprender a lo largo del curso se transmitió mediante el copiado del libro de texto o del dictado de la profesora.

Centrándonos en las actividades que realizaron los alumnos³⁶ para la mayor parte de los temas, según se dispone en libro de texto (*Tiempo 4*, Editorial Vicens Vives, 1987), hay que decir que en todas se sigue un esquema similar. Los temas se organizan en apartados que se desarrollan a doble página, en la izquierda, con fondo amarillo, figuran una serie de preguntas mientras que en la derecha y en tono verde aparece otro grupo bajo el epígrafe "Actividades de síntesis"; las primeras suelen referirse a un documento que habitualmente se inserta en la página de la izquierda, mientras que las segundas tratan principalmente del discurso que sobre el tema se desarrolla en ambas páginas, de manera que las respuestas a las preguntas de estas actividades se encuentran más bien en el texto narrativo y puesto que éstas se distribuyen según sus epígrafes, parece realmente que su objetivo implícito es el de recapitular sobre lo que está escrito; así cada dos páginas. Por otra parte, según informan los autores del texto en "Advertencia preliminar", en uno y otro caso se distinguen dos tipos de preguntas en función de su mayor o menor complejidad; la diferencia se indica con icono en forma de topo de color amarillo -las más fáciles- o de color verde -las más difíciles.

En el caso que estamos examinando los alumnos y alumnas realizaron sólo las "Actividades de síntesis", lo cual significa que el tipo de conocimiento que llegarán a adquirir sobre los temas en cuestión se configuró según el tipo de preguntas de estas actividades o, más exactamente, según las características de la tarea que debieron realizar para responderlas.

En este sentido hay que decir que del análisis de unas y otras, de las preguntas y de las respuestas, se desprende con meridiana claridad que generalmente el enunciado de las primeras invita a los alumnos a encontrar las segundas en el texto narrativo y, consecuentemente, las respuestas se limitan a repetir, en forma más o menos completa, lo que ya se dice en el libro. Así que, puesto que lo que realmente hacen los alumnos es copiar por partes el texto narrativo -y a veces el documento histórico correspondiente- contenido en cada dos páginas, me parece legítimo afirmar que lo mucho o poco que llegaron a aprender lo hicieron por repetición mecánica, al menos según lo que se ve en los cuadernos. De aquí que parezca razonable inferir que las actividades -quizás no todas- se limitaban a proporcionar un conocimiento

³⁶ Puesto que las diferencias con las actividades que he analizado en los cuadernos del Instituto CUI son más bien de carácter formal, mi análisis de las actividades de este centro será más escueto, con el fin de no resultar reiterativo.

repetitivo, suponiendo seguramente de forma implícita que así se llegaría a memorizar el discurso sobre cada uno de los temas. Obsérvese, nuevamente, que el procedimiento se sigue de forma continua una y otra vez -cada dos páginas- hasta desembocar en el examen, que vendría a ser un ejercicio parecido aunque en ese caso sin disponer del texto sino de la memoria. Veamos algunos ejemplos en los que apoyan nuestras afirmaciones.

En el cuaderno nº 11 se reflejan claramente las preguntas y las respuestas del tema que lleva por título la "Guerra fría" (en el libro se corresponde con el número uno). El tema está dividido en varios epígrafes y está provisto de sus correspondientes actividades de síntesis que aparecen, como se ha dicho, cada dos páginas; en total son diecisiete epígrafes distribuidos en doce páginas a las que corresponden seis grupos de "Actividades de síntesis". Según consta en este cuaderno el 30 de Marzo del 98 la profesora encargó a los alumnos y alumnas unos "*deberes para el miércoles*" que consistían en "*realizar mapa de la página 3*" (es decir: copiarlo), responder a la pregunta "*¿Qué es el Parlamento*" y realizar las "*Actividades de síntesis*" del primer epígrafe, actividades que figuraban en la página cinco del libro.

Aparte de la reproducción del mapa, la respuesta a la pregunta sobre el Parlamento reproduce una definición que por su tenor corresponde claramente a la que podamos encontrar en cualquier diccionario, de forma que con toda probabilidad, lo que la alumna hizo fue buscar y copiar la definición. En lo que respecta a las actividades de síntesis -todas ellas, en este caso, de las calificadas como fáciles-, constaban de cinco preguntas; merece la pena reproducir alguna de ellas con las respuestas que la alumna escribió en su cuaderno:

"P: *¿Qué ocurrió entre los aliados al finalizar la Segunda Guerra Mundial?*"

R: *Que surge una gran hostilidad entre la URSS por un lado y sus antiguos aliados por otro*" (CU2-nº 11).

Si miramos en el texto narrativo de la página cuatro encontramos en el primer párrafo lo siguiente: "*Sin embargo, finalizada la contienda, surge una gran hostilidad entre la URSS por un lado y sus antiguos aliados por otro*". No cabe duda de que para responder a la pregunta nuestra alumna no hizo más

que leer el texto y reproducir las frases oportunas, tarea que se repitió con la segunda pregunta:

"P: ¿Cuál la causa principal que provocó la nueva situación?"

R: La causa principal era de tipo ideológico: EEUU y sus aliados eran democracias occidentales con partidos políticos y elecciones libre, mientras que la URSS tenía un régimen comunista..." (CU2-nº 11).

Por su parte, en el segundo párrafo del texto se dice: *"La causa esencial que provocó esta situación era de tipo ideológico: EEUU y sus aliados eran democracias occidentales con partidos políticos y elecciones libres. La URSS tenía un régimen comunista..."*

Aparte el sesgo ideológico de este tipo de afirmaciones, no cabe duda de que responder a la pregunta es copiar la correspondiente parte del texto, contenida, en este caso -el de la segunda pregunta-, en el segundo párrafo; el enunciado mismo tampoco da margen para otra cosa. De la misma forma se suceden las preguntas siguientes, siguiendo el transcurrir del texto, de manera que no cabe duda de que, independientemente de la intención de los autores y de la profesora, las "actividades de síntesis" consisten finalmente en copiar partes del texto en el mismo orden en el que está redactado. A este respecto es frecuente oír de los profesores o autores de libros de texto que el objetivo de este tipo de preguntas es procurar que los alumnos "comprendan y asimilen la información", pero parece fuera de toda duda que con este proceder no se logre la pretendida comprensión y es discutible incluso que se alcance la memorización³⁷.

Miremos ahora algunas preguntas y respuestas de las que en el libro se consideran con mayor dificultad y se preceden con un icono verde en lugar de amarillo. Si seguimos con este primer tema tendremos que dirigirnos hasta las "Actividades de síntesis" de la página 15 pues, por razones que desconozco, las de las páginas 11 y 13 -todas ellas de mayor dificultad- no se realizaron o no queda constancia de ello en los cuadernos de los alumnos. El epígrafe del que se ocupan las actividades es el número seis del tema y trata del "Conflicto

³⁷ Al tiempo que voy describiendo la forma en que se realizan las actividades en este centro, se me viene a la memoria la fórmula que en otro tiempo era característica de los catecismos, sólo que ahora parece haber cambiado el discurso sobre la enseñanza aunque no la práctica.

de Cuba y la crisis de los misiles", las preguntas son cinco, de las cuales dos -la segunda y la tercera- se consideran de mayor dificultad. Veamos:

"P: *Cuba ofrecía un interés especial tanto para EEUU como para la URSS. ¿Por qué razón?*" (CU2-nº 10)

A primera vista se aprecia, efectivamente, cierta diferencia con las preguntas anteriores y es que no encontramos en el texto frases que permitan responder de forma mecánica a la pregunta. De aquí que las respuestas de los alumnos no puedan corresponderse fácilmente con la literalidad del texto. En el cuaderno nº 11 la alumna escribió:

"R: *EEUU→ porque grupos de exiliados cubanos opuestos al régimen castristas [sic] se ofrecen para derrivar [sic] a castro, desembarcando en la Bahía de Cochinos en abril de 1961 aunque fracasó.*
URSS→ porque en Cuba fue donde Rusia instaló proyectiles nucleares capaces de alcanzar ciudades norteamericanas del Este, consiguiendo contrarrestar las amenazas de los cohetes que EEUU instaló en Turquía" (CU2-nº 11)

Una redacción semejante se repite en el cuaderno nº 8 (no hace falta repetirla). En el número 10, sin embargo, la respuesta es bastante distinta:

"*En la época de los bloques cada superpotencia disponía de un área del planeta reservada para su dominio y no admitía intervención de la otra superpotencia. En Cuba la situación era contraria: la isla se encontraba próxima a EEUU y se convirtió en una especie de colonia*" (CU2-nº 10).

De similar factura es la respuesta que encontramos en el cuaderno nº 8, aunque en este caso la última frase se continúa diciendo: "*...en una especie de colonia o de protectorado norteamericano*" (CU2-nº 8).

Bien, si repasamos el texto de este epígrafe veremos que las respuestas, una y otra, a esta pregunta vuelven a ser una reproducción o copia de lo que está escrito en el libro, a veces literalmente, como en el segundo tipo de respuestas (ver texto introductorio del epígrafe en cursiva), otras con alguna elaboración que, básicamente, consistió en hilvanar frases que en el texto no

estaban consecutivas (ver, por ejemplo, el último párrafo de la página 14). En definitiva, en lo que respecta a esta pregunta, si la dificultad estriba en que no se encuentra ya construida la respuesta en el texto, es frecuente que los alumnos la sorteen tomando de él para su elaboración frases dispersas, pero prácticamente idénticas, que después encadenan. Esto en el mejor de los casos, pues, como se ha dicho, en otros, se limitan a copiar directamente del texto, independientemente de que lo que se copia resulte o no pertinente, es decir, los alumnos actúan de la misma forma que lo hacen con las preguntas de menor dificultad. Tal parece que para hacer actividades más fáciles la solución es limitarse a copiar, mientras que las más difíciles consisten, en definitiva, en hacer más difícil el copiado.

De forma parecida a como vimos en el Instituto anterior, las respuestas a las preguntas parece que constituían aquí también la base sobre la que los estudiantes preparaban los exámenes (no he podido disponer de ninguno y no podría confirmar este extremo). En este sentido disponemos de un documento interesante en el cuaderno nº 7; allí la alumna ha sintetizado en seis folios las respuestas de las actividades de varios temas (los que entraban en el examen), entre ellos el de la Guerra fría; de esta forma la rutina de la realización de las actividades se revela como una especie de entrenamiento para superar la prueba decisiva. Y, como hacía un alumno del centro CU1 -anteriormente citado-, ya que la memorización requiere simplificación, nuestra alumna ha eliminado las preguntas y encadenado las respuestas dando lugar al siguiente texto:

"LA GUERRA FRÍA-P.4→ después de la 2ª Guerra Mundial, existen dos sistemas políticos, la democracia parlamentaria occidental y otro es el sistema comunista de partido único. P5→A) surge una gran hostilidad entre la URSS por un lado y sus antiguos aliados por otro. B) La causa esencial fue de tipo ideológico: EEUU y sus aliados eran democracias occidentales con partidos políticos y elecciones libres. La URSS tenía un régimen comunista...C)→A los occidentales les preocupaba el expansionismo soviético..."

(CU2-nº 7)

No sé si la alumna que preparó esta síntesis se percató de que encadenando las respuestas se obtiene prácticamente un resumen del texto que ha de aprenderse, bastaría para ello eliminar las escuetas referencias a la actividad de síntesis (P5→A), B)...; el caso es que, sin saberlo, suministró una prueba concluyente de que la realización de ejercicios, al menos en este caso -que puede considerarse frecuente-, viene a ser otra forma de copiar una y otra vez la lección del libro pues primero se practica el resumen del texto (ver, por ejemplo, el tema de la Descolonización en cuaderno número 8), después las actividades, más tarde el resumen preparatorio del examen y, por fin, el examen.

Como se ha dicho anteriormente, además de las actividades del libro de texto, la profesora de este centro encargó a sus alumnos y alumnas una serie de actividades en torno al tema "Grandes genios". El material que sirvió de base para estas actividades fueron unas hojas multicopiadas con el anagrama de Pepsicola y en las que se recogen una breve biografía de cada uno de los "genios" (Leonardo Da Vinci, Galileo Galilei, John Lennon, Albert Einstein y Miguel de Cervantes); no está de más observar que al dorso de algunas de estas hojas consta que están destinadas a "Educación Primaria, Primer Ciclo", algo que resultaba cuando menos llamativo en un curso de 4º de ESO.

Según manifestó la citada profesora el objetivo de estas actividades era que los alumnos "*trabajaran con la Encarta y otras enciclopedias*", así que las preguntas que les puso se resolvieron, en efecto, buscando en tales artefactos electrónicos o manuales. No podía ser de otra forma a tenor de su enunciado. He aquí algunos ejemplos tomados del cuaderno nº 5:

"Albert Einstein 19/3/98

- 1. Buscar qué es la teoría de la relatividad.*
- 2. Qué significa la fórmula $E= mc^2$.*

Galileo Galilei 23/3/98

- 1. Buscar lo que es empirismo.*
 - 2. Buscar Eratóstenes y Copérnico.*
- (...)*

4. Leer y resumir Miguel de Cervantes. (CU2-nº5).

Parece fuera de toda duda que se alcanzaba el objetivo que la profesora decía perseguir con la realización de este tipo de actividades, a veces copiando de alguna enciclopedia o, en otros casos, ahorrándose incluso esa tarea pues, como es sabido, para disponer de la información a través de las enciclopedias electrónicas es suficiente con pulsar algunas teclas. No me resisto a observar que los alumnos y alumnas que no puedan tener a su alcance alguna de estas fuentes de información, estarán en desventaja respecto a los demás, de forma que diríamos que, en estos casos, se reproducen las diferencias sociales del alumnado (puesto que, generalmente, es la condición social la que facilita o no el acceso a libros complementarios); y ello debido precisamente al tipo de ejercicios y actividades; así que es el mismo conocimiento escolar el que, de esta forma y sin que nadie se lo proponga, puede contribuir a primar a unos alumnos más que a otros, cosa que, desde luego, no es difícil evitar en estas situaciones.

Por otra parte cuando los alumnos pueden disponer de las enciclopedias electrónicas o medio similares, podemos hacer dos lecturas de la actividad encargada por la profesora; por una parte cabe pensar que al eliminarse prácticamente la tarea de copiar -que es de un rango intelectual muy bajo- puede disponerse de más tiempo para el ejercicio de otras actividades de rango superior a partir de la información facilitada por la máquina. Por otra parte, si la actividad que se plantea se agota, como es el caso, en recopilar la información, hay que decir que el uso de medios electrónicos simplifica, si cabe, aún más la tarea (Romero, 1998). Así que, al menos en el caso de los alumnos de este centro, las actividades sobre los "Genios" no parece que sirvieran para mucho más que para "copiar" informaciones de una u otra fuente, lo que debió resultar más dificultoso para quienes tuvieran menos facilidades a la hora de acceder a ellas.

Al examinar los ejercicios y actividades que los alumnos y alumnas de este centro hicieron a lo largo de la mayor parte del curso, vemos que prácticamente toda su actividad se redujo a copiar del libro de texto las respuestas a las preguntas que allí mismo se le planteaban. Hemos visto también que la realización de este tipo de ejercicios servía para la preparación

de los exámenes, pues gracias a ellos se reproducía una y otra vez lo que debían aprender. De esta forma, bastante parecida a lo que hemos visto en el centro anterior, los alumnos accedían al conocimiento histórico escolar.

Aunque mi análisis no tiene valor estadístico, me atrevería a afirmar que los ejercicios y actividades que se reflejan en los cuadernos de estos alumnos bien pudieran considerarse representativos de los que se realizan generalmente en las clases de Historia. Considerados estos dos casos como ejemplos, podemos concluir que las actividades más frecuentes pueden clasificarse en los siguientes grupos:

a) Preguntas cuyas respuestas se encuentran en el libro de texto o en los apuntes y para cuya solución los alumnos deben localizar el lugar (página y párrafo del libro u hoja de apuntes) en el que están y copiar. Son las más frecuentes, requieren, como se ha dicho, competencias intelectuales simples y propician un conocimiento repetitivo y memorístico; así mismo, su factura es de corte mecánico, se adapta bien al módulo horario convencional y pueden hacerse con pocos medios y ayuda. Continúan la tradicional secuencia explicación-pregunta-texto-respuesta.

b) Confección de ejes cronológicos. No son muy abundantes a lo largo del curso; se trata de trasvasar cierta información sobre cronología al formato de eje; tampoco requiere más que cierto conocimiento sobre la técnica, ni desarrolla competencias intelectuales de fuste.

c) Copiar mapas. Es una actividad relativamente frecuente; su realización es así mismo bastante simple aunque entretenida. No parece que propicie conocimientos de cierta complejidad, si acaso desarrolla la memoria visual.

d) Comentario o análisis de textos históricos. No abundan en los ejemplos que he analizado; según mi parecer, este tipo de actividades se realiza cada vez con menos frecuencia. En realidad lo habitual es que se responda a una serie de preguntas formuladas "a propósito del texto" que se limitan a reproducir lo que ya dice el texto, si acaso de otra manera. En algún caso -como vimos en los cuadernos del Instituto CU1- se utiliza un compendio

de textos para extraer de ellos la información sobre un tema, procedimiento que según mi opinión resultaba complicado y con sesgo burocrático.

e) "Trabajos monográficos" Tampoco son muy frecuentes, o lo son cada vez menos. Es quizás el tipo de actividad que facilita un conocimiento más reflexivo y potente. Sin embargo -en los casos que hemos visto- estas potencialidades se veían muy reducidas pues en la práctica tienden a resolverse igualmente copiando informaciones del libro de texto o de las enciclopedias. Por lo demás, este tipo de actividad es difícil de realizar cuando el contexto no favorece la disponibilidad de materiales complementarios o la ayuda de las familias.

6.4.3. El papel de los ejercicios y actividades en la configuración del conocimiento escolar

En el primer punto de este apartado de la investigación, que se ocupa de los ejercicios y actividades como práctica pedagógica habitual en la clase de Historia, he señalado el hecho de que se trata de algo muy frecuente en la enseñanza de la asignatura y que ocupa una parte importante del desarrollo de las clases, tanto en su misma realización, como en su corrección, advirtiendo en los datos algunas tendencias que no me ha parecido oportuno resaltar a falta de posteriores y más exhaustivos estudios empíricos. Acudiendo a la perspectiva del análisis sociohistórico, ha llamado mi atención el hecho de que este tipo de prácticas ha ido extendiéndose desde el nivel de la enseñanza primaria hasta el de la secundaria, al tiempo que se ampliaba la escolarización obligatoria y que se modificaba la composición social del alumnado.

En el segundo punto he analizado los ejercicios y actividades que realmente realizaron dos grupos de alumnos y alumnas, estudiantes de 4º de ESO, de dos Institutos de la provincia de Sevilla, constatando que en términos generales estos ejercicios implicaban tareas muy rutinarias –habitualmente copiar- y de bajo nivel intelectual. Hemos observado también que las que suponían una actividad más reflexiva y compleja se terminaban derivando o convirtiendo al molde tecno-burocrático de las anteriores, o realmente no eran desarrolladas en la clase.

Queda, finalmente, elaborar una interpretación que nos permita comprender el significado que estas prácticas pedagógicas tienen de hecho en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como su incidencia en la configuración del conocimiento histórico escolar. Me serviré para ello de las fuentes que he utilizado hasta ahora en este apartado, incorporando también otras propias como las intervenciones de los alumnos en las sesiones de discusión.

Ya dije que la generalización de las actividades (entendidas como actividades realizadas por los alumnos, con escaso protagonismo del profesor) en la clase de Historia estuvo acompañada de un discurso, el de la pedagogía "activa", que hacía hincapié en la necesidad de la implicación de los estudiantes en la construcción del conocimiento escolar. Como sabemos, todo ello supuso la aparición de grupos renovadores y materiales didácticos caracterizados precisamente por articular la enseñanza de la Historia en torno a la realización de actividades.³⁸ Y, sin embargo, el tipo de ejercicios y actividades que hemos visto en los dos ejemplos analizados, no parece precisamente que favorezcan aprendizajes más valiosos entre los alumnos que lo realizan, antes al contrario. Si el objetivo es que los estudiantes comprendan mejor y adquieran un conocimiento más acorde con los valores formativos de la Historia, no parece que este tipo de actividades sea el camino más apropiado. En este sentido la opinión de un alumno manifestada en su intervención cuando se charlaba sobre el tema de los ejercicios, puede ser ilustrativa:

-“Si no haces los ejercicios te quedas igual, no entiendes más por eso” (SD1).

Lo que quiero decir no es que la enseñanza de la Historia no mejore notablemente cuando se realizan actividades en la clase tal y como planteaba el discurso de la pedagogía activa, la cuestión que aquí se plantea es que el tipo de ejercicios y actividades que más habitualmente se realizan en la aulas no propicia un conocimiento reflexivo y crítico sino memorístico y repetitivo. Quizás porque, en la práctica, son otras circunstancias las que determinan el uso y tipo de ejercicios y actividades en la clase de Historia, sobreponiéndose incluso al objetivo de la mejora del aprendizaje declarado habitualmente en el discurso pedagógico.

³⁸ No cabe duda de que el grupo Germanía 75 y sus materiales didácticos para la enseñanza de la Historia, constituyen una referencia fundamental en este proceso.

Es posible que una de esas circunstancias sea que la realización de ejercicios y actividades se utilice como un medio de control de los alumnos en la clase. A este respecto, ya vimos en el primer punto de este apartado que entre los profesores que manifestaban expresamente su inquietud por la falta de interés de los alumnos -y las consecuencias que esta actitud tenían en el orden de la clase-, era más frecuente la realización de ejercicios y actividades que entre los que no se mostraban preocupados por este problema. Entonces expresé mi sospecha de que una y otra cosa pudieran tener relación.

Las intervenciones de algunos alumnos en las sesiones de discusión me animan a apoyar esta suposición:

Alumno 1.- A veces mandaba ejercicios sin explicar. Cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Ella lo que buscaba era que te quedaras callado. Te mandaba ejercicios para que te calles y ella se quedaba sentada...

Alumno 2.- Sí, cuando se ponía a explicar [la profesora] y no la dejábamos explicar nos decía: <<vamos a llegar a un acuerdo, si con los ejercicios lo hacéis mejor y sabéis estudiar, pues hacemos sólo ejercicios>> y entonces hacíamos ejercicios sin explicar nada... en la clase nos dedicábamos a hacer ejercicios, sin explicar, eso cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Te mandaba ejercicios para que estuviéramos callados y ella quedarse allí sentada tranquila. (SD1).

No cabe duda de que copiar mapas, hacer ejes cronológicos o copiar del libro de texto las respuestas a unas preguntas son tareas que "entretienen" y por lo tanto pueden servir para mantener el orden en el aula y, de paso, hacer más llevadera la gestión de la clase por parte del profesor, pues mientras los alumnos están "distraídos" con este tipo de actividades no suelen formar alboroto. Así parece entenderlo también una profesora entrevistada por Galindo cuando manifestaba que: "...*algunas veces puedo poner algunas preguntas por escrito, pero eso es mucho más lento, y entonces, claro... si yo tuviera ganas de pasar una clase sin hacer nada, pues es un recurso estupendo, de lo más cómodo...*" (Galindo, 1997, pág. 205).

Claro que cualquier tipo de ejercicio no sirve para este propósito, son más apropiados los que despliegan secuencias rutinarias y mecánicas y los

que no necesitan interacciones en la clase -todos ellos generalmente de bajo nivel intelectual- que los que plantean actividades reflexivas y divergentes, que generan situaciones de discusión en el aula, son de factura más compleja y desarrollan competencias intelectuales más potentes. Las palabras recogidas en el diario de un estudiante del CAP -ya reproducidas anteriormente- pueden servirnos para subrayar el contraste entre actividades de un tipo o de otro y cuáles son más apropiadas para el gobierno de la clase en determinadas circunstancias:

"Cuando hemos intentado hablar en grupo o debatir algo con ellos (los alumnos), ha sido imposible llevar a buen término ningún debate, limitándose a gritar todos a la vez" (CAP3).

Vemos entonces que cuando la realización y corrección de ejercicios se convierte o se utiliza como medio para gestionar el orden en la clase -y esto ocurre con bastante frecuencia-, el tipo de ejercicios o actividades debe tener unas peculiares características, adaptadas al fin con el que implícitamente se realizan. De esta forma diríamos con Bernstein (1998), que el orden "regulador" impone sus reglas al orden didáctico. Así que, según esto, es probable que donde -y cuando- los problemas del gobierno de la clase adquieran mayor envergadura, tengan más "éxito" entre los profesores el tipo de ejercicios y actividades que ayuden a su solución y menos las que no contribuyen a ello (desde la perspectiva del profesor).

En definitiva, lo que se quiere decir es que el problema del gobierno de la clase condiciona el tipo de ejercicios y actividades que tiende a emplearse, de manera que las que son de factura más mecánica y rutinaria resultan más útiles a los profesores en los casos en los que la actitud de los alumnos frente al conocimiento impartido, o por cualquier otra razón, sea negativa, y ello se traduzca en situaciones conflictivas en el aula, mientras que en los casos en los que la actitud del alumnado sea más positiva y las situaciones de clase más controladas -o autocontroladas- el tipo de ejercicios podrá ser más reflexivo y complejo.

Obsérvese que esta posibilidad de utilizar los ejercicios y actividades como medio de control de la clase mediante el "entretenimiento" de los estudiantes, requiere que no sea necesario transmitir grandes cantidades de información; de aquí que no es probable que se de en los cursos superiores y

quizás por ello –y por otras razones- se explique que su uso se extienda a medida que se amplía la escolarización obligatoria, ya que, en cierto sentido, hay más tiempo para transmitir información.

En otro punto de este trabajo he establecido una relación entre la actitud y disposición de los alumnos en la clase de Historia y su contexto sociocultural, indicando que los de niveles inferiores manifiestan actitudes más negativas que los de niveles superiores. De aquí podría inferirse que la condición social y cultural del alumnado es un factor que, en un grado difícil de precisar, de manera más o menos directa influye en el tipo de actividades que se realizan en las aulas. Recordemos algo ya dicho en el capítulo I, y es que en este sentido puede ser ilustrativo el estudio de Jean Anyon (1999) en el que revela la estratificación social del conocimiento, informando de las distintos tipos de tareas escolares que proponen los libros de texto según la condición socio cultural de los alumnos; así en el que se utilizaba en una escuela de clase trabajadora, dice Anyon que la guía del profesor indicaba que *"los estudiantes (con déficit educativos) se sienten seguros haciendo tareas rutinarias (...) Se deben seguir modelos bastante regulares de un día a otro de manera que los estudiantes no se confundan o distraigan"* (Anyon, 1999, pág.570) mientras que refiriéndose al texto que se utilizaba en una escuela de clase media, afirma que *"cada capítulo del texto va seguido de unas actividades denominadas <<encontrar los hechos>>, <<utilizar los hechos>> y <<utilizar la idea principal>> . La última está concebida para fomentar oportunidades creativas de investigación independiente"* (Anyon, 1999, pág. 576).

En la fuentes que he utilizado apenas veo indicios que me permitan apoyar estas afirmaciones, de hecho no se hizo indagación alguna sobre este asunto por lo que carezco de informaciones sobre la supuesta diversidad de ejercicios en función de los contextos socioculturales de los estudiantes. Afirmada esta carencia y la dificultad para apoyar empíricamente lo que no es más que una inferencia aun poco fundamentada, sí puedo decir que las actividades que hacían los alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato del centro SD3 -seleccionado, como se recordará, porque sus alumnos tienen un nivel socioeconómico superior a los de los centros SD1 y SD2 y por cursar también sus estudios en un nivel superior-, eran más bien del tipo de trabajos

monográficos que del de preguntas y respuestas, según dijeron los propios alumnos³⁹:

P.- Vamos a hablar de los ejercicios.

Alumno 1.- *Pocas veces nos manda comentarios de texto. Deberes para casa de un día para otro no manda.*

Alumno 2.- *Manda trabajos de una semana : la Revolución Industrial, El realismo. Nos dio unas fotocopias y unas preguntas, un guión. Tenías que buscar información en otros libros*

Alumno 3.- *Luego puso un examen del trabajo*

P.-¿Lo corrigió?

Alumno 3.- *No, ella lo califica y ya está.*

Alumno 4.- *Antes hacíamos más, este trimestre vamos a exponer los trabajos.*

Alumno 5.- *En mi colegio [centro privado de Colombia] se hacían muchos trabajos y exposiciones orales.*

P.- Diana: en 4º o en 3º de ESO, en tu colegio, hacías esto?

Alumna 1.- *Bueno, nos mandaban un tema y lo exponíamos, era más participativo. Eran trabajos más grandes, de ir a la Biblioteca... No había ejercicios de un día para otro. (SD3).*

Sin pretender, como ya he dicho, apoyar en estas manifestaciones la idea de que los ejercicios difieren en función de la condición social del alumnado, sí parece razonable que, a tenor de estos y otros indicios, tengamos en cuenta esta posibilidad como futura línea de profundización de la investigación. La clave estaría, como he dicho, en que los profesores tienden a utilizar ciertos tipos de actividades para resolver los problemas de gobierno de la clase.

Con todo, en muchos casos, la incidencia de la condición social del alumnado es mucho más directa ya que actividades como las que nos describen más arriba estos alumnos no son fáciles de realizar en contextos sociales más deprimidos, ya que no disponen de los materiales de consulta necesarios ni de la ayuda familiar que suele acompañar a este tipo de tareas, por lo que los profesores tenderán a recurrir a aquellos ejercicios y actividades que sólo requieren, como máximo, el libro de texto.

³⁹ Es oportuno precisar que la alumna a la que el investigador interpela de forma expresa sobre el tipo de ejercicios que hacía en cursos anteriores –Diana–, había cursado esos estudios en un centro privado enclavado en una zona residencial de alto nivel socioeconómico de Sevilla.

En otros casos hemos visto que los profesores utilizan la realización de actividades como medio para calificar a los alumnos y, en este sentido, se ha comentado que deviene en sustitutivo de las preguntas al empezar la clase. La secuencia explicación-estudio del alumno-preguntas del profesor, es una imagen clásica y tradicional en la enseñanza de la asignatura, y, sin embargo, podemos verla reproducida hoy al mirar la más actual de explicación-ejercicios-corrección y calificación. Así, por ejemplo, en los cuadernos del centro CU1 vimos que el profesor calificaba prácticamente todos los ejercicios; también uno de los estudiantes del CAP nos informa de ello en su diario de observación de clase:

"La duración de la clase fue de 9,25 a 10,15; en este período de tiempo la profesora procedió a corregir varios ejercicios dentro del aula. Así la profesora preguntó a varios de sus alumnos sobre las actividades referidas. Los alumnos, en su mayoría, respondieron con corrección a las cuestiones planteadas, posteriormente la profesora valoró a cada uno de los alumnos que habían respondido a las preguntas" (CAP2).

Los alumnos y alumnas del centro SD1 parecían ser conscientes de este papel evaluador que cumplía la realización de ejercicios y actividades, aunque las cosas no parecían irles muy bien a los que intervinieron:

Alumno 1.- Los ejercicios cuentan en la nota final. En Lengua le preguntan a todo el que no tiene positivos, pero ésta [la profesora] le pregunta a los que tienen positivos. La Isa tiene que tener muchos positivos.

Alumno 2.- Yo le digo que he hecho los ejercicios pero no me echa cuenta.

Alumno 3.- Yo paso de hacer los ejercicios, siempre está con Isa. Yo para hacerlo y que no me eche cuenta la maestra... (SD1).

Quizás el primero y principal criterio para la calificación de los ejercicios y actividades es el hecho mismo de su realización, pues es bastante conocido cómo entre determinado tipo de alumnado no se prodiga precisamente la aplicación en estas tareas, lo cual constituye, en cierto sentido, un menoscabo a la autoridad del profesor que éste tendrá que sancionar mediante la correspondiente calificación.

Ahora bien, cuando los ejercicios se utilizan para calificar a los alumnos según sus respuestas, el tipo de preguntas tendrá que adaptarse a esta circunstancia, al igual que veremos al analizar las preguntas de los exámenes. Esto ocurrirá así puesto que para que las respuestas puedan ser calificadas en la clase (o fuera de ella), es necesario disponer de un criterio claro de corrección que generalmente significa que puedan ser contrastadas con la información contenida en el texto o en los apuntes, de manera que los profesores –para simplificar la evaluación- preferirán aquellas actividades que se califiquen claramente (como las de preguntas-respuestas) a la que presente más dificultades para ello (como, por ejemplo, los comentarios de texto). Además el procedimiento de calificar en la sesión de clase requiere que la solución de las actividades se ajuste al tiempo disponible, de manera que su exposición tenga un principio y un final claramente delimitado.

Todo esto hace que los ejercicios configuren un conocimiento cerrado y absoluto, cuya posesión sea fácilmente evaluable en el módulo horario escolar, circunstancia que hace más difícil un tipo de actividades que propicie el conocimiento relativo, divergente o reflexivo que no se ajusta a las reglas examinatorias y cronológicas de la institución escolar. De aquí mi fundada sospecha de que las decisiones que toman los profesores o los textos sobre los ejercicios esté mediatizada por estas circunstancias aunque ello suponga entrar en contradicción con el tipo de conocimiento histórico que resultaría deseable según las intenciones de los profesores.

Hemos visto cómo muchos -la mayoría- de los ejercicios realizados por alumnos de los Institutos CU1 y CU2, consistían en preguntas cuyas respuestas se encontraban en el texto, y que en realidad la tarea que estos alumnos realizaban no es muy distinta a la que hacían, y hacen todavía, algunos a los que el profesor les "pregunta la lección"; diríamos que mediante la realización de este tipo de ejercicios los alumnos "estudian" lo que han de saber sobre un hecho histórico, para dar cuenta de ello al día siguiente; todo muy parecido al esquema pregunta-respuesta que se seguía en el viejo catecismo. Esta mecánica no hace sino anticipar la fórmula que habitualmente adopta la preparación del examen, de manera que la realización de ejercicios puede considerarse, a veces, como una especie de ensayo que sirve de entrenamiento para el singular acontecimiento.

En los cuadernos del centro CU1 hemos visto como, efectivamente, mediante confección de las respuestas a una serie de preguntas, los alumnos preparaban de manera directa los exámenes, pues, incluso era conocido que algunas de las preguntas del cuestionario “caía” en el examen. En este caso es evidente que la realización de este tipo de ejercicio tiene como función la de prepararse para afrontar el examen; la fórmula –recordemos- consistía en copiar las respuestas de alguna enciclopedia o libro y memorizarlas después simplificándola lo más posible para hacer asequible la tarea. Algo muy parecido vimos en los cuadernos del Instituto CU2, resaltando el caso de la alumna que encadenó las respuestas de las preguntas de los ejercicios. En este sentido, en fin, instruía la profesora a los alumnos y alumnas de uno de los centros en los que mantuve una de las sesiones de discusión:

“Manda los ejercicios antes del examen y dice que sirven de repaso...”. (SD1).

El caso es que la forma de estudiar la asignatura es copiar, repetir y memorizar, y que para ello hay un tipo de ejercicios que ayudan más que otros, de manera que cuando el objetivo de las actividades es que los alumnos “repasen” el contenido de una lección, es probable que resulten apropiadas las actividades que le conducen a esa tarea. Y esto es así puesto que, como ya he dicho al principio de este capítulo, el objeto del conocimiento histórico escolar – tal y como está actualmente configurado- es saber lo que ya se sabe, adquirir información sobre el pasado y, por lo tanto, saber Historia es acumular de forma resumida informaciones sobre los hechos históricos.

Aunque con un sentido distinto al que aquí se está planteando, ya vimos que, según Stodolsky (1991), el contenido de la enseñanza tiene implicaciones sobre las actividades en la clase, de manera que, según mi punto de vista, si saber Historia es acumular noticias sobre los hechos históricos o sobre lo que ya está escrito acerca de ellos, las actividades de clase que sirven de repaso, difícilmente pueden ser otra cosa que no sea repetir una y otra vez y de una u otra forma lo que ya está escrito. En este sentido tenía razón una alumna en su intervención en una de las sesiones de discusión cuando decía que:

-La clase de Historia no puede ser participativa como inglés. No puedes hacer ejercicios en la pizarra. (SD3).

Los ejercicios que pueden hacerse en la clase de Historia están condicionados por las características del conocimiento histórico escolar; si saber Historia fuera, por ejemplo, discernir acerca de las experiencias del pasado que pudieran ayudarnos a resolver problemas de nuestro tiempo, es probable que los ejercicios y actividades fueran distintos de los que son cuando saber Historia es conocer el pasado para tener cultura⁴⁰.

Las circunstancias que hemos visto que subyacen a la realización de ejercicios y actividades pueden hacer que esta tarea termine convirtiéndose en una rutina que se utilice para resolver el control de los alumnos en el aula, o en un medio burocratizado para calificar a los estudiantes o para acceder estos a la nota deseada. En todo caso, la práctica de las preguntas-respuestas, como forma de adquirir el conocimiento histórico oficial –mediante el copiado, la repetición y memorización-, queda muy lejos del objetivo de que los alumnos profundicen en un conocimiento histórico capaz de desarrollar competencias intelectuales, valores, de comprender el presente, etc... y muy cerca de la tradición decimonónica inscrita en el código disciplinar de la asignatura. La imagen de lo que en la práctica significa la realización de las actividades en la clase de Historia la describe con claridad, a mi juicio, una de nuestras alumnas del CAP en su diario:

"Uno de los grandes problemas a la hora de realizar las actividades es que los alumnos no consideran necesario leerse el tema antes de responder a las cuestiones que se plantean en el libro de texto, piensan que sólo han de aportar los datos que recuerdan de la explicación del profesor. De todas formas hemos de decir que la mayoría de los alumnos realiza las actividades de manera desganada y sin encontrarle utilidad al trabajo que están realizando: las respuestas son simples y esquemáticas, dedicándoles el mínimo tiempo imprescindible para su realización, sin aportar el necesario espíritu analítico y crítico que es el verdadero objetivo de las actividades. En definitiva, hacen los ejercicios por cumplimentar el expediente, no porque les interese, lo que explica que les dedique tan escaso tiempo" (CAP2).

⁴⁰ Otra cosa es considerar bajo qué supuestos sería posible en el rígido marco cronoespacial de la escuela la realización de actividades de carácter más abierto que las del simple copiado.

“Uno de los grandes problemas a la hora de realizar las actividades es que los alumnos no consideran necesario leerse el tema antes de responder a las cuestiones que se plantean en el libro de texto, piensan que sólo han de aportar los datos que recuerdan de la explicación del profesor. De todas formas hemos de decir que la mayoría de los alumnos realiza las actividades de manera desganada y sin encontrarle utilidad al trabajo que están realizando: las respuestas son simples y esquemáticas, dedicándoles el mínimo tiempo imprescindible para su realización, sin aportar el necesario espíritu analítico y crítico que es el verdadero objetivo de las actividades. En definitiva, hacen los ejercicios por cumplimentar el expediente, no porque les interese, lo que explica que les dedique tan escaso tiempo” (CAP2).

6.5. La prácticas pedagógicas en el aula: el uso del libro de texto en la clase de Historia

A lo largo de las páginas anteriores se ha ido poniendo de manifiesto que el libro de texto juega un importante papel en la enseñanza de la Historia y en el aprendizaje que de ella hacen los alumnos; por otra parte, numerosos estudios han demostrado que buena parte del tiempo de clase se ocupa en actividades que implican el uso del libro de texto (ver, por ejemplo Gimeno, 1991; Apple, 1989 y 1991), y, de hecho, no es frecuente que los profesores o los alumnos prescindan de este instrumento. Quizás no sea necesario insistir en que el libro de texto es una de las piezas fundamentales en la arquitectura del conocimiento histórico escolar, tanto fuera como dentro de la clase.

La cuestión por la que me he interesado en la investigación no es, por tanto, la de destacar esa importancia sino, más bien, la de indagar acerca de la forma en que el uso del libro de texto contribuye a determinar las características del conocimiento histórico escolar, así como las circunstancias en que esa influencia se ejerce en la práctica escolar. Es en este sentido en el que he analizado las informaciones obtenidas de las diversas fuentes utilizadas en este trabajo.

6.5.1. Los profesores y el libro de texto: Criterios para la elección del libro de texto

Algunas de las preguntas incluidas en el cuestionario de profesores se interesaban por conocer su opinión sobre algunos aspectos relacionados con el libro de texto. A través de sus respuestas he tratado de aproximarme, no sólo al conocimiento de los puntos de vista de los docentes sobre este tema, sino, también, al lugar que el texto ocupa en las prácticas pedagógicas, pues -como se ha dicho al exponer la metodología seguida en la investigación-, considero que las ideas que sobre este u otro asunto nos transmiten los profesores, son indicativas de lo que ocurre en el interior de las clases de Historia⁴¹.

La pregunta nº 8 del citado cuestionario -**¿Qué criterios tienes en cuenta para decidir sobre el libro de texto que utilizas?**- se interesaba por conocer las referencias que los profesores y profesoras manejan a la hora de seleccionar entre las diversas ofertas que existen en el mercado editorial; como puede verse en la formulación de la pregunta, se apela, de forma implícita, a que expresen cuáles son, a su juicio, las características que deberían tener los libros de texto para que resulten apropiados en su práctica pedagógica. En este sentido, las respuestas nos facilitan una primera aproximación acerca del papel que, según los profesores, juega el libro en la enseñanza de la asignatura.

Siguiendo el mismo procedimiento que se ha utilizado en otros casos para analizar las respuestas de los profesores, se han seleccionado varios grupos de ideas -significativas para la investigación- que aparecen en ellas, contabilizándose posteriormente el número de los profesores y profesoras que en sus respuestas mencionan de manera expresa cada una de esas ideas. Concretamente las ideas a las que me refiero son las siguientes:

- 1.- Adecuación de los contenidos a las capacidades de comprensión de los alumnos.
- 2.- Tratamiento adecuado del contenido, desde la perspectiva historiográfica y científica.

⁴¹ A este respecto, no está de más recordar que, según mi punto de vista, las declaraciones de los profesores reflejan en muchos casos sus propias experiencias en el campo de la práctica escolar, de manera que, aunque deben tomarse con ciertas cautelas y ser contrastadas con otras fuentes, nos aportan informaciones útiles sobre la producción del conocimiento escolar en el aula.

- 3.- En función de las actividades que incluya.
- 4.- Que responda al proyecto curricular, al currículum oficial
- 5.- Ninguno o no está claro.
- 6.- Otros (precio, formato...).
- 7.- No contesta.

Los datos que de esta forma se han obtenido, una vez examinadas las respuestas de los 64 cuestionarios, son los que se exponen en el siguiente cuadro:

Criterios	% de profesores que lo cita
Capacidades de los alumnos	45%
Adecuación científica	33%
Actividades	45%
Objetivos y currículum oficial	14%
Ninguno claro	8%
Otros	13%
No contestan	19%

Cuadro 6.17: Criterios que utilizan los profesores para elegir libros de texto

Aclaremos, en primer lugar, que un número significativo de profesores y profesoras manifiestan en su respuesta que no han tenido ocasión de participar en la elección de los libros de texto que utilizan en sus clases, indicando que es un asunto que en algún momento se decidió por el conjunto de profesores del Departamento y que, por tanto, desconocen los criterios que se tuvieron en cuenta. Este tipo de respuestas está incluida en el grupo “No contesta”.

Mirando ya los datos del cuadro anterior, vemos que una de los criterios que aparece con más frecuencia en las respuestas de los profesores es el de que los contenidos que se exponen en el libro de texto resulten apropiados a las capacidades de comprensión de los alumnos. Este dato nos indica que, puesto que para muchos profesores el libro de texto es el medio a través del cual los alumnos adquieren el conocimiento, parece lógico que el grado de complejidad de la información que se trasmite sea adecuado a las posibilidades de asimilación de los estudiantes.

Junto a esta preocupación por la claridad y sencillez en la información que el libro ha de transmitir a los estudiantes, encontramos que entre los criterios que utilizan a la hora de seleccionar un libro de texto un porcentaje similar se refiere a las actividades que en él se incluyan. De alguna forma el hecho de citar este criterio nos pone en la pista de que para los profesores el libro de texto no es sólo un medio útil para la transmisión del conocimiento sino, también, para la realización de los ejercicios a los que me he referido en el apartado anterior. En este sentido diríamos que, según los profesores, un buen libro es aquel que es capaz de resolver adecuadamente las tareas que he venido señalando como articuladoras de la práctica escolar: la transmisión de información y la gestión del tiempo de clase. Las respuestas que, a modo de ejemplos, incluyo a continuación resultan expresivas de los datos anteriores:

-En 3º de ESO hemos elegido con el criterio de que facilite al alumno su estudio, con una lectura fácil de entender, contenidos básicos y actividades que lleven al alumno a meditar y razonar sobre los temas tratados (cp .pta.8, nº 31).

-Que sea comprensible para el alumnado y que tenga suficientes actividades (cp. pta. 8, nº 14).

Junto a los dos criterios citados más frecuentemente entre los profesores, destaca, en tercer lugar, otro según el cual lo importante sería que el contenido del texto respondiera a requerimientos de carácter científico. Según este punto de vista –que no es necesariamente incompatible con los anteriores-, de entre las cualidades que deben tener los libros de texto, cabría señalar la de su actualización, la de la cantidad de información, así como su apropiada distribución y organización. Obsérvese que relacionando este criterio con los dos anteriores, resulta que para muchos profesores el libro de texto ideal sería aquel que acogiera en sus páginas la producción historiográfica más solvente –que sería el conocimiento que han de adquirir los estudiantes-, de forma suficientemente clara como para que fuera asequible a los estudiantes, y que incluyera el número y tipo adecuado de actividades.

En algunas de las respuestas que se han clasificado en este grupo, destaca una idea que aunque expresada por un número escaso de profesores y profesoras –3%-, me parece bastante significativa del lugar que el libro de texto ocupa en la enseñanza de la Historia. Me refiero al hecho de que según

estos profesores (es posible que para un número mayor) uno de los criterios que tienen en cuenta en su decisión sobre los libros de texto es el de que el contenido que en ellos se incluye resulte claro y apropiado no ya para los alumnos sino también para los propios profesores. En este sentido cabe interpretar las siguientes respuestas:

-“Supongo que se buscará la claridad, no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado” (cp., pta. 8, nº 6).

-“En ESO, de reciente introducción: se escogió el texto más claro para los alumnos y de planteamiento más parecido al BUP, a las ideas conocidas del profesorado” (cp., pta. 8, nº 1).

La información que facilitan estos profesores me lleva a pensar que el libro de texto no es sólo un instrumento que sirve a los alumnos, sino que se utiliza también por los profesores para facilitar su intervención en la enseñanza, de aquí que tenga así mismo que adaptarse a lo que ellos creen y saben sobre la asignatura⁴². En este sentido podría afirmarse que una de las claves del mayor o menor éxito comercial de un texto es su sintonía con los conocimientos de la materia que tenga el profesorado y estaríamos de acuerdo con Apple (1989) cuando sugiere que en buena medida los libros se hacen para los profesores. Más adelante habrá ocasión de apoyar esta idea con nuevas informaciones, quedémonos de momento con el dato de que una de las cualidades que los profesores demandan a los libros de texto es la de que el contenido resulte familiar a los profesores⁴³.

Otra idea que es mencionada por un grupo significativo de profesores y profesoras –el 14%– es la de que uno de los criterios a tener en cuenta a la hora de elegir libros de texto, es el de su adecuación a los objetivos previamente determinados en el Proyecto curricular elaborado por el Departamento o al currículum oficial. La mayoría –6 de 9– de las respuestas agrupadas en esta categoría se refiere realmente a esta segunda alternativa, es decir, a la coherencia entre el currículum oficial y el libro de texto, dándose la circunstancia, además, de que la mayoría de los profesores que así se

⁴² Algo de esto se ha atisbado ya cuando anteriormente hemos visto la relación entre la explicación de los profesores y el libro de texto.

⁴³ En este sentido, habría que decir que una de las mayores dificultades con las que se tropiezan los materiales didácticos críticos en el campo de las CCSS es la de que, frente a los libros de texto convencionales, transmiten una idea de lo que es saber historia que resulta poco “familiar” a los profesores y a los estudiantes.

expresan, imparten clases en 2º de Bachillerato o COU, mientras que ninguno de los que imparten clases sólo en los distintos niveles de la ESO se manifiesta en este sentido. De este modo, es razonable pensar que en realidad es la preocupación porque el contenido del texto se ajuste a las características de los exámenes de selectividad, la que está más presente en estos profesores.

Para terminar con esta primera mirada a las respuestas de los profesores y profesoras sobre la cuestión de los criterios que siguen en la elección del libro de texto, decir que no deja de ser significativo el porcentaje – el 8%- de los que expresamente declaran que no se sigue un criterio o que no está claro cuál o cuáles son. Veamos esta idea con las palabras de los propios profesores tomadas de algunas respuestas del cuestionario:

“Los libros han sido elegidos por el Departamento, pero la verdad es que no ha habido un criterio determinado. No ha habido tiempo o disponibilidad personal suficiente para analizar a fondo las diferentes editoriales. Hemos visto varios libros y hemos elegido según la impresión que nos han causado los libros tras una ojeada más o menos rápida” (cp., pta. 8, nº 44).

La descripción que hace este profesor de la forma en que se procedió a la elección de los libros de texto, me sugiere la idea de que no se trató de un proceso especialmente complicado –al menos en el caso del que nos informa-, probablemente no tanto porque no existiera un criterio determinado, como afirma nuestro informante, sino porque los criterios están implícitos y pertenecen al código no escrito de la práctica profesional de la enseñanza de la disciplina.

En definitiva, la principal inquietud de los docentes a la hora de elegir un libro de texto es la de que contenga –de forma apropiada- la información que deben adquirir los estudiantes y la de que dispongan de un gran número de actividades. Unas cualidades que reflejan el hecho de que el libro es instrumento imprescindible para la práctica examinatória –pues, en muchos casos, en él está lo que ha de saberse y será objeto de examen-, así como para la gestión de la clase, pues allí se provee a alumnos y profesores de las tareas que permiten ocupar un día tras otro el tiempo escolar. A cambio, si el libro de texto reúne estas cualidades y tiene este lugar tan central en la práctica

escolar, no queda claro en qué queda el papel del profesor⁴⁴. Recordemos aquí las palabras de un alumno en las que se ponía de manifiesto la contradictoria posición de los profesores de Historia en la clase:

Alumno 1.-... el profesor hablaba de Goya y mientras yo hacía el resumen del libro, al mismo tiempo que explicaba. Lo que escucho viene en el libro, entonces pues..

Alumno 2.- podían despedir al [nombre del profesor] y estudiar todos por el libro y se ahorran el sueldo (SD2).

Es probable que, además de los criterios que nos indican los profesores, otras circunstancias concurren en la elección de los libros de texto. Me refiero, por ejemplo, a la presencia en el mercado de la editorial en cuestión, o a los medios publicitarios y de ventas que emplean, etc.; puesto que, en definitiva, el libro de texto es también –y sobre todo- una mercancía sometida a la lógica de los procesos de compraventa, es de suponer que ese tipo de factores influya notablemente en la elección de los docentes. La cuestión fundamental es que el producto resuelva las necesidades del cliente –del profesorado- de la mejor forma posible, de aquí la llamativa uniformidad del texto incluso en un momento en que el currículum oficial no determina de manera concreta el contenido.

Ahora bien cuando examinamos las respuestas de los profesores y profesoras teniendo en cuenta el nivel en el que imparten sus clases, los datos nos apuntan ciertas diferencias entre los que lo hacen en el curso superior del Bachillerato y el resto, de manera que, según esto, da la impresión de que las necesidades que el libro de texto debe satisfacer, serían distintas. Efectivamente, si comparamos las respuestas de los profesores que sólo imparten 2º de Bachillerato o COU con las de los que no imparten este nivel de enseñanza⁴⁵ (ver cuadro 6.18), vemos que las diferencias más significativas se producen en el criterio relativo a la complejidad del contenido del texto y a la cantidad de actividades que incluye. Obsérvese que la mayor preocupación por estos dos aspectos se da entre los profesores que no imparten el curso

⁴⁴ Ya hemos visto anteriormente la paradoja que significa la pugna entre el libro de texto y el profesor por el protagonismo en la enseñanza. El caso es que los profesores desean que los libros de texto tengan estas cualidades –que en la práctica significa hacer lo que ellos hacen- y, al mismo tiempo, mantener una posición privilegiada en la clase. Quizás para ello sólo queda el dominio sobre la calificación del alumno, un dominio que, además, pierde importancia a medida que se extiende la escolarización obligatoria.

⁴⁵ Metodológicamente se ha considerado que el hecho de impartir o no este último curso, es una referencia significativa a la hora de considerar si en las opiniones de los profesores sobre los criterios de selección de libros de texto influye el nivel de enseñanza que imparten.

superior de la Educación Secundaria, como si consideraran que sus alumnos tienen más dificultades para entender el contenido de los libros de texto y como si en su práctica pedagógica fuera más frecuente la realización de ejercicios y actividades.

Criterios	% de profesores que sólo imparten 2ºB o COU	% de profesores que no imparten ni 2ºB ni COU
Capacidades de los alumnos	13%	52%
Adecuación científica	25%	11%
Actividades	25%	55%
Objetivos y currículum oficial	25%	7%
Ninguno claro	0%	10%
Otros	13%	7%
No contestan		

Cuadro 6.18: Criterios que utilizan los profesores para elegir libros de texto, según imparten o no 2º de Bachillerato o COU

Si en el análisis de las respuestas de los profesores introducimos el dato de la condición social del alumnado al que imparten sus clases, dejando al margen la influencia que supone –como acabamos de ver- el impartir el último curso, (es decir, teniendo en cuenta sólo a los profesores que no imparten 2º de Bachillerato o COU) vemos que también se producen diferencias dignas de ser tenidas en cuenta. Efectivamente, según se muestra en el cuadro siguiente (cuadro 6.19), los profesores que imparten sus clases a alumnos de bajo nivel socioeconómico (centros MB), a la hora de elegir libros de texto, declaran que muestran mayor preocupación por la complejidad del contenido y, sobre todo, por las actividades que figuran en el libro de texto, que los que imparten sus clases a alumnos y alumnas de superior nivel socioeconómico (MA)⁴⁶.

Criterios	Profesores de centros MB	Profesores de centros MA

⁴⁶ Las diferencias son bastante similares -aunque algo más reducidas- si se analizan las respuestas de todos los profesores, independientemente del curso que imparten.

Capacidades de los alumnos	55%	44%
Adecuación científica	35%	26%
Actividades	65%	33%
Objetivos y currículum oficial	10%	0%
Ninguno claro	10%	11%
Otros	19%	22%
No contestan	20%	22%

Cuadro 6.19: Criterios que utilizan los profesores que no imparten 2º de Bachillerato ni COU, para elegir libros de texto, según el nivel socioeconómico de los alumnos a los que les imparten clases

De los datos anteriores llama la atención del investigador el hecho de que las opiniones de los profesores sobre lo que consideran apropiado de los libros de texto, difieren sobre todo en lo que respecta a la importancia que conceden a la presencia de ejercicios y actividades, observándose que la preocupación por este aspecto es mayor entre quienes imparten sus clases a cursos inferiores⁴⁷, y entre los que lo hacen a alumnos y alumnas de bajo nivel socioeconómico. Cabe pensar que la opinión que los profesores nos transmiten a través de sus respuestas es reflejo de las necesidades que encuentran en su práctica pedagógica, de forma que la demanda de ejercicios y actividades es mayor en unas circunstancias determinadas de curso y condición social del alumnado. Un dato que, por lo demás, nos empieza a resultar familiar cuando consideramos la existencia de diferencias en el desarrollo de la clase de Historia en función de las variables antes mencionadas.

6.5.2. Los profesores como usuarios del libro de texto

Hemos visto que la selección del libro de texto obedece principalmente al criterio de las características de la información que transmite y al de las actividades que incluye, constatando que, según las respuestas de los profesores, este segundo aspecto pesa más cuando se imparten clases en cursos inferiores y a alumnos de bajo nivel socioeconómico. Veamos ahora el uso que profesores y alumnos hacen del libro en la clase de Historia,

⁴⁷ Entre los profesores que imparten sus clases sólo a alumnos y alumnas de segundo ciclo de ESO, el porcentaje de los que hacen mención a este criterio se eleva hasta el 88%, mientras que se reduce al 25% entre los que sólo imparten clases en Bachillerato.

acudiendo para ello al análisis de las informaciones que unos y otros nos proporcionan a través de las fuentes ya conocidas.

Recordemos, en primer lugar, que la pregunta 24 del cuestionario se interesaba por conocer la frecuencia con la que los profesores declaran que utilizan determinados recursos didácticos –entre los que se encuentra el libro de texto- y realizan ciertas prácticas pedagógicas. Al analizar sus respuestas, vimos que el uso del libro de texto se situaba en una frecuencia media de 5,07 –sobre 10-, por detrás de la explicación, los ejercicios o las preguntas en clase. Vimos también que, de forma general, mientras más frecuente era la realización de ejercicios y actividades, más frecuente era también el uso del libro de texto, lo que nos hacía pensar que éste era uno de sus principales usos en la clase. De hecho el grupo de profesores que menos frecuentemente utilizan el libro de texto es el que a su vez declara hacer ejercicios con menos frecuencia; la excepción a esta situación era el caso de los profesores que imparten sus clases sólo en 2º de Bachillerato o COU sobre los que se convino que el tipo de ejercicios que realizan en clase era el comentario de los textos prescritos para el examen de selectividad, actividad para la cual, efectivamente, no utilizan el libro de texto.

En este mismo sentido, las respuestas a la pregunta nº 9 del cuestionario de profesores **-¿Cómo utilizas –y utilizan los alumnos-el libro de texto en la enseñanza de la asignatura?-** nos ponen de manifiesto que, efectivamente, uno de los principales usos del libro de texto tiene que ver con la realización de ejercicios y actividades, aunque también –y sobre todo- con la transmisión del conocimiento. Efectivamente, analizando esas respuestas, se han identificado dos grupos de ideas que aparecen en ellas frecuentemente: 1) El texto es fuente de los contenidos; y 2) Se utiliza para la realización de actividades. Si contabilizamos los porcentajes de profesores que en sus respuestas mencionan de forma explícita alguna de estas ideas (o las dos, pues no son excluyentes), tendríamos los datos que se exponen en el siguiente cuadro:

Usos del libro de texto	% del total de profesores	% de profesores que imparten	% de profesores que no imparten 2º	% de profesores que imparten	% de profesores que imparten

		sólo 2º de Bachillerato o COU	de Bachillerato o COU	clases en centros MB	clases en centros MA
Transmitir contenidos	98%	88%	100%	100%	100%
Actividades	44%	13%	50%	60%	33%
No contestan	0%	0%	0%	0%	0%

Cuadro 6.20: Tipos de uso del libro de texto según el nivel de enseñanza y según el nivel socioeconómico de los alumnos

Como puede verse, la inmensa mayoría de los profesores afirman en sus respuestas que el uso que ellos, o los alumnos, hacen del libro de texto lo convierte en la principal fuente del conocimiento histórico escolar, si bien el número de profesores que incluye esta afirmación en sus respuestas es algo menor -el 88%- entre los que imparten sólo los cursos superiores, concretamente 2º de Bachillerato o COU. Es posible entender que, en el caso de este segundo grupo de profesores y profesoras, sus respuestas indiquen que en la trasmisión del contenido tenga un mayor peso la explicación, algo que ya quedó apuntado cuando examinamos la frecuencia con que se utilizan los recursos didácticos en la clase.

Tomemos nota también del dato -coincidente con otras fuentes- de que además de ser la fuente de los contenidos en la clase, el libro de texto se utiliza principalmente como recurso en la realización de los ejercicios y actividades. Los porcentajes de profesores que se pronuncian en este sentido teniendo en cuenta el nivel de enseñanza que imparten y la condición social del alumnado, apoyan nuevamente la idea de que las cosas ocurren de manera distinta según esas variables.

Resaltado ya el protagonismo que el texto tiene en la transmisión del contenido, veamos de qué forma se concreta ese papel mediador entre el conocimiento histórico escolar, los profesores y los alumnos.

Respecto al uso que los profesores y profesoras hacen del libro de texto, merece la pena destacar el dato de que muchos de ellos tienden en las respuestas a subrayar su propio protagonismo frente al del libro, algo que en

otro momento he interpretado como una pugna contradictoria entre profesores y textos. Para estos docentes el libro de texto es instrumento complementario en la enseñanza y juega, según ellos, un papel secundario; las palabras que siguen pueden servirnos para ilustrar ese punto de vista:

-El libro de texto es un instrumento auxiliar, aunque fundamental. Eso quiere decir que no nos tenemos que esclavizar a él sino que lo utilizamos según nos convenga (cp., pta.9, nº 44).

De hecho las respuestas de los profesores a la pregunta 21 del cuestionario -**¿Tus clases de Historia son distintas según el libro de texto que utilices, o no existen diferencias significativas?**- se inclinan mayoritariamente –el 68%- por afirmar que no varía, mientras que sólo el 8% manifiesta que sí hay diferencias. Las palabras de un profesor expresan de manera más rotunda, si cabe, la idea mayoritaria entre los docentes:

-"El libro nunca te puede dirigir, a lo más puede conducirte a un poco más o menos profundidad, pero la Historia es la Historia y la manera de acercársela a los alumnos la marca el Profesor. Del libro sólo tomas la referencia conceptual, y a lo mejor, los procedimientos o actividades a realizar " (cp., pta 21, nº 6).

La "*Historia es la Historia...*", así que, por encima del libro de texto – parece querer decirnos este informante- está el verdadero depositario del conocimiento, que es el profesor –y no el texto. Quizás no se trate más que de una ilusión que ayude formalmente a resolver la paradójica pugna entre profesores y textos. En realidad es cierto que no suele haber muchas diferencias en la enseñanza de la asignatura en función de los libros de textos que se utilicen, pero no me parece que sea porque los profesores tengan el protagonismo que se insinúa en las anteriores palabras; más bien creo que la Historia que el profesor enseña responde a una rutina formada a lo largo de los años de práctica profesional, según nos dice otro informante al responder a la misma pregunta:

-"No existen grandes diferencias. Después de tantos años dedicado a la docencia hay siempre unas ideas claves que afloran al margen del texto utilizado" (cp., pta. 21, nº 4).

Rutina que, al decir de otro profesor, viene a ser reflejo –con ligeras variantes- de lo que se contiene en los libros de texto:

-“Creo que no, porque tengo un libro en la mente. Esa especie de guión o esquema que tengo, después de dar los mismo cursos durante tantos años lo voy variando y adecuando cada año...” (cp., pta. 21, nº 5).

El hecho que me parece más cierto es, según vimos en el primer apartado de este capítulo, que la selección de los temas –generalmente hechos históricos oficialmente relevantes- que son objeto de estudio en la clase, vienen prácticamente determinados por el libro de texto; sólo de forma aislada el profesor introduce algunos y –quizás más frecuentemente- elimina otros por falta de tiempo. En este sentido afirmaba entonces que el papel del profesor es, respecto al texto, bastante secundario y que en realidad no es el profesor el que utiliza al libro sino más bien al contrario.

Incluso en lo que se refiere a los ejercicios y actividades que se hacen en la clase de Historia, cabe así mismo afirmar que lo más frecuente es que estén también determinados por el libro de texto. En las páginas anteriores se han ofrecido datos suficientes para avalar esta afirmación, y no parece necesario volver sobre ello.

Según lo que se ha dicho en los párrafos anteriores el protagonismo en la enseñanza de la Historia correspondería más al libro de texto que a los profesores, pues son ellos los que determinan los hechos históricos y temas que configuran el contenido de la asignatura, y son ellos los que proveen los ejercicios y actividades que los alumnos tienen que realizar. Ahora bien, en otro lugar hemos visto que la principal actividad que se desarrolla en la clase es la explicación del profesor, y que a través de ella se transmite a los alumnos el conocimiento sobre los hechos históricos, de manera que parece oportuno preguntarse por el papel que juega el libro en la explicación de los profesores.

En algunos casos, los profesores nos informan, de manera más o menos explícita, que la explicación se organiza básicamente según el contenido del libro de texto, así que en realidad lo que hacen es comentar, aclarar, ampliar, sintetizar o matizar su contenido. Este me parece, por ejemplo, el sentido de las siguientes palabras:

-"Para mí es un guión de contenidos que me permite seguir un hilo conductor y, por tanto, me facilita el trabajo de preparación de las clases " (cp., pta. 9, nº 56).

-"...para mi tranquilidad, el libro sigue siendo mi guía y mi soporte. Los alumnos y yo seguimos la trayectoria del libro.." (cp., pta. 9, nº 23).

No es frecuente, sin embargo, que los profesores declaren que siguen en sus explicaciones el contenido de los libros de texto, si bien en muchos casos es el texto el que estructura su discurso, lo que me hace pensar que para preparar la explicación, de una u otra forma, el profesor se apoya realmente en él, aunque en su desarrollo no lo sigue de forma literal, tal y como nos manifiesta un profesor:

-"...no veo lógico ir siguiendo el libro renglón a renglón" (cp., pta 21, nº 43).

En este sentido, ya observamos al tratar en un apartado anterior de la explicación del profesor, que se produce un conflicto a la hora de determinarse dónde reside la información que los alumnos deben retener. Veíamos entonces que algunos profesores tienden a desarrollar sus explicaciones al margen del libro de texto, tratando, seguramente, de mantener una posición no subordinada que afirme ante los alumnos la autoridad de su conocimiento y la importancia de su actividad profesional⁴⁸, tal y como reflejaba unos consejos recogidos en el diario de una alumna del CAP:

-"Hablamos del tema (de los libros de texto) con nuestro tutor que nos aconsejó cómo llevar la clase y que el libro de texto siempre debería ser para nosotros una guía, nunca seguirlo al pie de la letra y ser nosotros como docentes y conocedores de nuestros alumnos los que decidamos en qué partes del tema profundizar y cuáles dejar más de lado". (CAP3).

Sin embargo es frecuente que los alumnos tengan dificultades para seguir y fijar en sus apuntes una explicación que se desarrolla al margen del texto; y puesto que prefieren disponer de una única y segura fuente de

⁴⁸ Que suele concebirse, por cierto, como transmisión a los alumnos de un conocimiento valioso.

información para preparar los exámenes (Blanco,1992), acuden preferentemente al texto, salvo en el caso en el que el profesor dicte los apuntes. La incertidumbre y la confusión que genera en los estudiantes este tipo de situaciones en las que no coinciden las informaciones transmitidas por la explicación del profesor y las que se contienen en el libro de texto, se manifiesta a veces en forma de queja, tal y como nos informa un profesor:

"No [utilizo el libro de texto] demasiado, la verdad (...) Y eso me cuesta una buena reprimenda del alumnado por haberse gastado varios miles de pesetas a comienzo de curso " (cp., pta. 9, nº 49).

En otros casos, los alumnos, según nos informaban en sus intervenciones en las sesiones de discusión, terminan desentendiéndose de la explicación del profesor y utilizando el texto como la principal fuente de la información que deben memorizar. Es más probable, sin embargo, que los profesores adopten ciertas estrategias que ayuden a resolver las demandas del alumnado sin menoscabo de su protagonismo en la enseñanza de la asignatura frente al libro de texto.

Así, por ejemplo, una posibilidad es la de alternar entre explicación y texto en el tratamiento de los epígrafes de un tema o de los distintos temas del programa. Ésta es la fórmula que adopta el mismo profesor que nos informaba de las quejas de sus alumnos y otros cuyas declaraciones reproducimos a modo de ilustración:

"...No obstante, a veces, para determinados temas, sí que lo empleo, básicamente para la memorización de determinados conceptos" (cp., pta. 9, nº 49).

"[El libro de texto es] ...lugar para remitirse en los temas en que no se profundiza" (cp., pta. 9, nº 25).

Sin embargo, otra posibilidad -que aparece con frecuencia, tanto en las declaraciones de los profesores como en las informaciones que nos proporcionan los alumnos- es la de que el profesor ajuste lo más posible su explicación al contenido del texto y, en todo caso, termine admitiendo -a veces a su pesar- que el conocimiento que los alumnos deben adquirir es el que se

encuentra en las páginas del libro. Al menos esto es lo que puede inferirse de algunas manifestaciones como las siguientes:

"Como el principal soporte para el estudio de la Historia. A veces se utilizan otros materiales, pero no todo lo que quisiéramos algunos". (cp., pta. 9, nº 5).

"El libro de texto es la base de su información..." (cp., pta. 9, nº 17).

"...De él obtienen la información que les pido en el Plan de Trabajo y sobre éste y las puestas en común, memorizan los conceptos básicos para los posteriores exámenes". (cp., pta. 9, nº 30).

"...Lo utilizamos más de lo que me gustaría, debido a la carencia de otros recursos materiales en el Centro". (cp., pta. 9, nº 3 2).

"...es la principal fuente de información que poseemos y de él debemos obtener los conocimientos mínimos que trataremos de ampliar con otros medios (no siempre puede hacerse, o al menos no para todos los temas)". (cp., pta. 9, nº 34).

"La tendencia del alumno es a considerarlo como la herramienta esencial de su aprendizaje, por la tradición y el contexto "textualista" en el que nos encontramos". (cp., pta. 9, nº 40).

"Lo usan [los alumnos] mucho pues, básicamente, es su base de datos". (cp., pta. 9, nº 62).

A tenor de estas afirmaciones, podríamos decir que el profesor utiliza el libro de texto como el principal medio a través del cual los alumnos adquieren el conocimiento histórico escolar, aunque me parece más adecuado interpretar esta realidad diciendo que es el libro de texto el que "utiliza al profesor" como gestor de la información que contiene. Pues, en definitiva, cuando explica, explica el libro de texto y cuando examina, en realidad comprueba si el alumno sabe lo que dice el texto. Recordemos las palabras de los alumnos sobre la explicación de la profesora y el libro de texto:

Alumno 1.- *Ella explica lo que viene en el libro.*

Alumno 2.- *En la clase no te dice lo que hay que subrayar.*

Alumno 3.- *Ella habla de lo que estamos leyendo y vamos subrayando.*

Alumno 2.- *Dice tal página, lo abres, le pones una señal y te pones a hablar con tu compañero.*

Alumno 4.- *Las páginas que no dice nada no te las tienes que estudiar. Estudiando el libro la mayoría de la gente aprueba. (SD1).*

P:¿Lo que él explica viene en el libro?

Alumno 1.- *Sí, claro.(SD2).*

Naturalmente no es posible cuantificar los casos en los que la enseñanza de la asignatura discurre por estos caminos, incluso si nos atenemos a lo que dicen nuestras fuentes, hay algunos casos (2%) en los que el libro de texto ocupa un lugar secundario en la clase o no constituye la principal fuente de información, si se compara con la explicación autónoma del profesor. Pero el hecho comprobado de que los alumnos se afanen por garantizarse la posesión de la información de la que van a ser examinados, me invita a pensar que el libro de texto tiende a modificar el papel del profesor en la transmisión del conocimiento; y esto es así porque su discurso se adapta mejor a los requerimientos de la lógica examinadora, ya que se presenta de forma muy estructurada, esquemática y, en definitiva, fácilmente memorizable.

6.5.3. Los alumnos y el libro de texto

Parece claro que son los alumnos, mucho más que los profesores, los usuarios naturales del libro de texto, hasta el punto de que no resultaría exagerado afirmar que el conocimiento histórico que los alumnos adquieren es el que se contiene en esos artefactos didácticos⁴⁹. Las respuestas de los profesores sobre el uso que los alumnos hacen del libro, así como las informaciones que ellos mismos nos proporcionan, son bastante concluyentes y no parece necesario volver a reproducirlas.

Dando por descontado que lo más frecuente es que la Historia que los alumnos aprenden es –en la mayoría de los casos- la que ofrece el libro de texto, la cuestión que ahora me interesa examinar es la forma en que lo utilizan

⁴⁹ Un conocimiento, por cierto, que se caracteriza por ser en realidad un conjunto de informaciones esquemáticas sobre los hechos históricos oficiales.

en el proceso de aprendizaje, así como las características del conocimiento histórico que, en virtud de ello, se adquiere.

Las respuestas de algunos profesores nos informan del proceso que se sigue en la clase a la hora de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y del papel que juega el texto. Veamos algunas de las más expresivas:

"Los alumnos de la ESO lo usan como libro de lectura y conocimiento; se subraya, se resume, se hacen los ejercicios (...)" (cp., pta. 9, nº 2).

"Los alumnos resumen y esquematizan los contenidos más importantes. Después realizan las actividades" (cp., pta. 9, nº 14).

"Como guía imprescindible (no única) de la materia. La lectura de los contenidos, el subrayado de éstos, la realización de esquemas, resúmenes, vocabulario y ejercicios de diversa índole..." (cp., pta. 9, nº 41).

"Repaso, tanto de los ejercicios como de los contenidos" (cp., pta. 9, nº 41).

En los casos que he seleccionado de entre las respuestas de los profesores sobre la forma en que los alumnos utilizan el texto, puede verse claramente una secuencia característica. Primero la lectura de la información que proporciona el libro sobre algún hecho histórico, una información que, como se ha dicho, trata generalmente de lo que aconteció en el pasado o de la explicación –en términos de causas y consecuencias– que se ofrece sobre ello, o de la descripción de las características de una época o sociedad. Obsérvese también que la lectura se acompaña, quizás al mismo tiempo o en segunda instancia, del subrayado de lo que se considera más importante, una técnica que, según me parece, sirve para facilitar la memorización de lo que realmente ha de aprenderse, pues reduce a un límite asequible a la retención toda la información que el texto desarrolla.

A veces, según hemos visto que nos informaban algunos alumnos, la lectura y subrayado se realiza al mismo tiempo que el profesor o profesora explica el tema, indicando en muchos casos qué es lo que debe subrayarse y, por tanto, lo que conviene destacar.

Tras la lectura y subrayado sigue la realización de un resumen y, a veces, también un esquema del contenido del texto. Es probable que el desarrollo de esta segunda tarea requiera por parte del alumno de una nueva lectura, pero, en todo caso, según vimos cuando analizábamos algunos cuadernos de alumnos, la confección del resumen se concreta en un copiado del texto aligerando –a veces de forma arbitraria- el número de palabras y frases del original.

En la secuencia que nos describen las informaciones que he seleccionado más arriba, tras la realización del resumen, los alumnos se aplican en la tarea de hacer los ejercicios que se propone en el texto. Si recordamos la forma más habitual de proceder los alumnos en esta actividad –que vimos precisamente en el apartado dedicado a los ejercicios y actividades- vemos que, generalmente, para responder a las preguntas, se trata de volver a reproducir en el cuaderno lo que ya está escrito en el texto.

Obsérvese que en los casos a los que se refieren nuestros informantes los alumnos vuelven una y otra vez sobre el contenido del texto, leyendo, subrayando, copiando para resumir y copiando, nuevamente, para realizar la mayor de las actividades. En otros casos la secuencia de los hechos que se suceden en la clase de Historia es algo distinta, aunque el uso que los alumnos hacen del libro y la forma, por tanto, en que se relacionan con el conocimiento no difiere sustancialmente. Veamos algunos ejemplos de los que nos informan los profesores:

-"...planteo yo los grandes problemas que se dan en la época o tema en cuestión. A continuación concreto esos problemas en diversas interrogantes a las que los alumnos deben buscar respuesta. Planteado así el tema, los alumnos investigan las respuestas con ayuda del libro (...). Realizan este trabajo en grupos (de dos, lo más habitualmente). Después pregunto individualmente y se ponen en común, así, las respuestas y balance del tema (este trabajo

constituye 1/3 de la nota). El libro, por tanto, se usa bastante " (cp., pta. 9,n °1).

- "Confecciono un guión de clase para cada tema (no tiene que coincidir con el texto, pero procuro que se acerque lo más posible) que ayude a una visión global.

.En el texto se encuentran las respuestas a este guión.

.Exijo comprensión y luego memorización de las cuestiones, que compruebo en los exámenes.

.El libro de texto [junto a otras] es la base de su información... " (cp., pta .9,n° 17).

- "Como instrumento secundario. El profesor le da un mapa conceptual de un folio donde establece las ideas ordenadas y relacionadas a su modo. El alumnado rellena con algunos datos esas ideas ya configuradas y realiza los ejercicios de aplicación seleccionados, en ambos casos valiéndose del libro" (cp., pta. 9, n°46).

La diferencia que se dan en estos casos respecto a los que hemos visto anteriormente, estriba en que el punto de partida no es ahora la lectura y subrayado del texto, sino la explicación del profesor o profesora, explicación que da paso a la presentación de un cuestionario o mapa conceptual que los alumnos deben responder valiéndose para ello de la información que se contiene en el libro de texto. No dispongo de datos me permitan afirmar que esta tarea termine convirtiéndose también en un mero reproducir lo que se dice en el texto; dependerá de las características de las preguntas o cuestiones que confeccione el profesor.

Desde luego, en la segunda de las descripciones antes citada, parece claro que las cosas ocurren de manera similar a como hemos visto en casos anteriores, es decir, al menos eso cabe interpretar cuando afirma que *"en el texto encuentran las respuestas a este guión"*. También vimos, al analizar los ejercicios, que en uno de los centros –el CU1- el profesor utilizaba una técnica similar a la que se nos expone en estos casos, pues entregaba a los alumnos un cuestionario para que elaboraran las respuestas, y vimos entonces que

finalmente el proceso consistía en copiar del libro de texto –o de un diccionario o enciclopedia- las respuestas. Es probable que esta fórmula se siga también en los demás casos, no tanto porque esa sea la intención del profesor sino porque es la tendencia que suelen seguir los alumnos cuando las respuestas son –como es el caso- objeto de examen y calificación.

De esta forma, si las clases de Historia se desarrollan tal y como se nos describe en las palabras que he seleccionado de las respuestas de los profesores y que en buena medida coinciden con las declaraciones que nos hacían los alumnos, habría que pensar que buena parte del uso que hacen los alumnos del libro de texto consiste en repetir de una forma u otra su contenido, con el objetivo de memorizarlo para finalmente responder a las preguntas de los exámenes. Seguramente, si lo que ha de saberse es lo que dice el texto y las preguntas de los exámenes son similares a las de la mayoría de los ejercicios, no es probable que las cosas puedan suceder de otra forma. Obsérvese que, en realidad en estos casos, los alumnos no hacen ahora algo muy distinto de lo que tradicionalmente se ha hecho en la enseñanza de la disciplina –memorizar repitiendo una y otra vez el texto-, sólo que ahora parece que la tarea se ayuda con ejercicios y preguntas, ocupando más tiempo en el desarrollo de la clase⁵⁰.

El uso que los alumnos hacen del libro de texto es especialmente intensivo cuando se trata de “estudiar”, es decir, preparar los exámenes, tarea que suele realizarse ya fuera de la clase. A tenor de las informaciones que he utilizado en la investigación, puede afirmarse que el trabajo que los estudiantes realizan fuera de la clase consiste en resolver las actividades y ejercicios – asunto al que ya me he referido extensamente-, y preparar los exámenes que se suceden periódicamente a lo largo de un curso⁵¹. En este sentido, por ejemplo, nos informaba un alumno –quizás poco diligente- al hacer su presentación en la sesión de discusión, de la forma en que organizaba su dedicación a la asignatura:

⁵⁰ Según mi punto de vista esto es lo que ocurre generalmente, de forma que a partir de las preguntas de los ejercicios podríamos hacernos una idea de las de los exámenes.

⁵¹ Una estimación basada en la propia experiencia profesional, me permite afirmar que a lo largo de un curso se realizan aproximadamente entre seis y ocho exámenes de la asignatura.

-Me llamo Vicente, tengo 17 años, estoy en 4º D. En el colegio me fue bien, repetí 3º de ESO; en 4º me va bien, aunque soy muy flojo. Duermo siesta, hago los deberes si me da tiempo, si no, los hago en el recreo. Después me voy a la calle. Cuando hay un examen salgo menos. Me recojo a las 10 y me acuesto a las 11,30-12. (SD2).

En el caso de este alumno vemos que distingue entre la tarea habitual de hacer “los deberes” -los ejercicios y actividades- y la más ocasional de preparar los exámenes. Generalmente es a la preparación de los exámenes a lo que los alumnos –y, en cierta medida, también los profesores- se refieren cuando hablan de “estudiar” la asignatura, tarea en la que el libro de texto ocupa un lugar central⁵². Algunas declaraciones de alumnos pueden servirnos para apoyar esta afirmación:

Alumno 1.- Como no estudies por el libro, con los apuntes no te enteras de nada.

Alumno 2.- Estudiando el libro la mayoría de la gente aprueba.

Alumno 3.- Entre los apuntes y el libro tienes que coger el libro. (SD1).

-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 (SD3).

También los profesores y profesoras nos informaban a través de algunas de sus respuestas al cuestionario, del papel que juega el libro de texto a la hora de “estudiar”. He aquí algunos ejemplos:

-"Yo lo utilizo como guía, como referencia, como complemento a lo que se explica y se dialoga en clase. Pero creo que los alumnos lo utilizan como Biblia, como agua de supervivencia". (cp., pta. 9, nº 6).

⁵² Habría que matizar esta afirmación diciendo que el papel de libro de texto en el “estudio” de la asignatura no es similar en todas las circunstancias, sino que está relacionado con el lugar que la explicación y los apuntes de clase ocupan en la transmisión del conocimiento. Como ya hemos visto esto depende de algunas circunstancias entre las que en su momento destacamos el nivel de enseñanza al que nos estemos refiriendo y la forma en que se produce la explicación.

-“Es su guía y, a veces, los que están menos “engachados” a la asignatura, es su último recurso de estudio” (cp., pta. 9, nº 21).

-“...en casa, para estudiar ” (cp., pta. 9, nº 29).

-“Para los alumnos es un medio fácil y atractivo de realizar actividades que vienen reflejadas en él, así como una fuente de contenidos que hay que estudiar (si bien, no es la única fuente).” (cp., pta. 9, nº 56).

Las claves sobre la forma de estudiar para preparar los exámenes es algo que los alumnos aprenden a través de su larga experiencia como estudiante, y depende en gran medida del tipo de preguntas que suelen plantear los profesores. Generalmente la formulación de estas preguntas está condicionada por las circunstancias propias del contexto escolar. Así, por ejemplo, la corrección y calificación de las respuestas debe ser fácilmente objetivable, por lo que conviene que haya una referencia distinta a la opinión del profesor y del alumno con la que contrastar en caso de reclamación del alumno o duda del profesor. Las preguntas deben, también, referirse a una cantidad determinada de información, adecuada al tiempo disponible para la realización del examen y a la cantidad de exámenes –y folios escritos- que un profesor o profesora puede razonablemente corregir, de aquí que tiendan a propiciar respuestas sintéticas o incluso esquemáticas. Las preguntas de los exámenes, en fin, invitan generalmente a dar cuenta de lo que se ha explicado –y recogido en los apuntes de clase- o de lo que se dice en el libro de texto, pues, como hemos visto en otro apartado de este capítulo lo que han de saber los estudiantes –y lo que deben responder en los exámenes- es lo que se les ha dicho o lo que ya se sabe y consta por escrito en el texto⁵³.

En realidad, lo más frecuente es que las preguntas de los exámenes traten de averiguar si los alumnos recuerdan las informaciones que, sobre los hechos históricos oficiales, se les ha suministrado mediante la explicación o la

53

No hay ocasión para extenderse aquí en las circunstancias que rodean la realización de los exámenes en la enseñanza de la historia, pero me parece obligado resaltar que constituyen un condicionante muy influyente en la determinación del conocimiento escolar. Recordemos que a lo largo de la exposición de este trabajo se ha destacado el hecho de que el grado de posesión del conocimiento histórico escolar de los alumnos, es sometido permanentemente a examen, y que esto –que es una consecuencia directa de la lógica examinatoria que gobierna el sistema escolar- es un factor de primer orden en el proceso de producción de dicho conocimiento en la clase.

lectura del libro de texto. Como veremos en el próximo apartado, las condiciones en las que se realizan los exámenes, influyen en la forma en que puede producirse esa comprobación y, en buena medida, dificultan otras formas de realización de pruebas examinatorias. El caso es que, en última instancia, el alumno ha de enfrentarse, individualmente y sin más recurso que los que haya podido adquirir en su propia preparación, a la realización del examen, ya que, como se sabe, para ese momento no dispone de otros medios materiales que no sea el bolígrafo y el papel.

Así que la preparación del examen consiste en afrontar la situación que se ha descrito someramente, y es aquí donde el alumno recurre fundamentalmente al libro de texto. para “estudiar”. ¿De qué forma lo utilizan, entonces, para preparar los exámenes? Veamos lo que a este respecto nos dicen nuestros informantes.

Buena parte de los alumnos –aunque no todos- nos informaban de que la preparación del examen es algo que se realiza pocos días antes de su realización, especialmente en los centros SD1 y SD2 en los que nos entrevistamos con estudiantes de 4º de ESO. Estas que siguen fueron algunas de sus intervenciones:

-La verdad es que estudiamos el día antes, entonces no te puedes meter 30 páginas del libro. (SD1).

Alumno 1.- Es que abres el libro y entra mucho [en el examen].

Alumno2.- Claro, el día antes me dice María qué es lo que entra, y no te puedes estudiar un examen en una tarde. (SD2).

Entra mucho, son muchas páginas del libro y muy poco tiempo para prepararse, la tarea es difícilmente abarcable para algunos alumnos, especialmente si de lo que se trata es de memorizar grandes cantidades de información tal y como nos decía una alumna cuya intervención hemos reproducido más arriba. Tamaña dificultad junto a la probable falta de hábito de cierto tipo de estudiantes, provoca el cansancio y, probablemente, el abandono del empeño. En este sentido se expresaban algunos alumnos del centro SD1 que, recordemos, se seleccionaron por ser representativos de un nivel socioeconómico bajo y por su escaso rendimiento académico:

Alumno 1.- [El libro] *Tiene mucha teoría es muy largo, las primeras páginas te las sabes, cuando llegas por la mitad ya te has cansado.*

P.- Qué quiere decir que el libro tiene mucha teoría.

Alumno 1.- *Muchas páginas, muchos textos, cuando llegas a la cuarta página ya no te enteras de nada.*

Alumno 2.- *Yo cuando llego a la tercera página me canso, no llego al final.*

Alumno 3.-[El tema] *Tiene diez páginas y no nos dice las preguntas [del examen] ni nada lo estudias todo en el libro, y te acuerdas de pocas cosas. (SD1).*

La preparación del examen consiste en memorizar páginas del libro, al menos cuando, como en este caso, los apuntes y la explicaciones no suministran de forma adecuada a los alumnos la información que deben reproducir, algo que, como hemos visto anteriormente, resulta frecuente salvo que la explicación se convierta en dictado. En este sentido, por cierto, los alumnos insisten en que las preguntas de los exámenes se correspondan con los epígrafes del libro, y cualquier otra fórmula suscita su queja, tal y como nos manifestaban los estudiantes:

P.- ¿Cómo son las preguntas de los exámenes?

Alumno 1.- *En el examen te pone preguntas del libro pero con sus palabras, entonces no sabemos a qué parte del libro se refiere.*

Alumno 2.- *El libro pone, por ejemplo, economía, ésa la sabemos, pero ella pregunta ¿Cómo era la economía de no sé qué y no sé cuanto? y nosotros no sabemos qué economía es ésa.*

Alumno 3.- *Las preguntas no se entienden, deberían ser como en el libro, tal y como lo has estudiado. (SD1).*

Parece, pues, evidente que estudiar, preparar el examen, consiste para los alumnos en memorizar el texto, de aquí que las preguntas que no se correspondan con la estructura del discurso del libro, resultan difícilmente comprensibles. Es probable que en estas circunstancias, los profesores tiendan a adaptar el tipo de preguntas de los exámenes a las demandas de los alumnos, con el objetivo de hacerles asequibles las respuestas, bien sea enunciándolas de forma similar a como aparecen en el libro o bien reduciendo

la cantidad de temas que deben preparar para cada examen, en el sentido en el que nos informa un alumno:

-Menos mal que hace exámenes por temas, porque no te dice lo que entra (SD1).

Ahora bien, hemos visto que la memorización de las páginas del texto no resulta tarea fácil cuando –como suele ocurrir- se trata de un número elevado de páginas. De aquí que los alumnos ponen en marcha fórmulas que le hagan asequible la tarea; veamos las informaciones que nos proporcionaron en sus intervenciones cuando aludíamos a la preparación de los exámenes:

P.- ¿Cómo preparáis el examen?

Alumno 1.- *Estudiamos lo que pone en el libro, no lo que ella dice, escribimos lo que pone en el libro, hacemos nuestros propios apuntes y después lo estudiamos.*

Alumno 2.- *Leo el libro, voy subrayando y hago un esquema.*

Alumno 3.- *Te pone preguntas que no entiendes.*

Alumno 4.- *No es si lo comprendes o no, es lo que te has estudiado.*

Alumno 5.- *Yo cojo el libro, me lo leo, subrayo en otra hoja hago un resumen. (SD1).*

En el caso de los alumnos y alumnas del centro SD1, vemos que la preparación del examen se hace basándose casi exclusivamente en el libro de texto. Como dice el alumno 4, de lo que se trata no es de comprender sino de estudiar, es decir, memorizar; para ello se lee el libro, se subraya, se esquematiza, se resume –"hacemos nuestros propios apuntes"- y se estudia, es decir, se memoriza el resumen. Vemos que, en definitiva, la preparación del examen –es decir, estudiar- consiste en copiar resumidamente el texto y en repetirlo hasta que se retenga en la memoria y pueda reproducirse en el examen.

Las palabras de los alumnos y alumnas de los otros dos centros, cuando preguntaba por la forma de preparar los exámenes, no fueron muy distintas de las anteriores. Así, en el centro SD2, cuando la preparación se hace basándose en el libro de texto –es decir, en la mayoría de los casos- se trata también de resumir y memorizar. Veamos algunas de las intervenciones de los estudiantes:

P.- ¿El examen se prepara por el libro?

Alumno 1.- *Yo en las clases no atiendo, asimilo las cosas. Tres días antes pido los apuntes, hago fotocopias.*

Alumno 2.- *Yo hago resumen del libro y después me los aprendo.*

Alumno 3.- *El libro se entiende bien.*

Alumno 4.- *Voy resumiendo, lo escribo, me lo aprendo y así se me va quedando .(SD2).*

La tarea de leer, subrayar, resumir y memorizar repitiendo, como forma de preparar los exámenes, la vemos también en las informaciones de los alumnos y alumnas del centro SD3:

P.- ¿Cómo preparas el examen?

Alumno 1.- *Preparo el examen subrayando el libro. En la clase no me entero de mucho, la profesora es una enciclopedia, me entero mejor con el libro. Leo el libro y hago resúmenes.*

Alumno 2.- *Yo preparo los exámenes haciendo esquemas, resúmenes y conceptos.*

Alumno 3.- *Yo voy subrayando el libro, luego escribo y lo estudio (SD3).*

Vemos que, en definitiva, la preparación del examen a través del libro consiste en la repetición memorística de sus páginas. Quizás la afirmación de una alumna, cuyas palabras se ha reproducido anteriormente, nos ilustren de forma clara sobre cual es el uso que, en muchos casos, hacen los alumnos del libro de texto: *"En Historia hay que estudiar sobre todo (...). Leerte el libro unas cuantas veces y memorizar los conceptos más importantes. (SD3).*

Esta dinámica repetitiva que, ya hemos visto plasmarse en la realización de la mayor parte de los ejercicios y actividades, se reproduce también a la hora de estudiar y preparar los exámenes, y termina produciendo en la clase de Historia un tipo de conocimiento muy distante del que veíamos cuando se examinaban las declaraciones de los profesores sobre los objetivos y valor formativo de la asignatura. En el discurso profesional –que quiere distanciarse de la Historia repetitiva y memorística- es frecuente atribuir esta tendencia a las dificultades de comprensión del libro de texto que tienen los estudiantes , tal y como se expresa un profesor o profesora con las siguientes palabras:

-“Los alumnos suelen tener problemas de comprensión y a veces se pierden pues se suelen ceñir a los contenidos del libro y no están acostumbrados a “construir” sus conocimientos sino a “aprenderlos” y repetirlos” (cp., pta. 7, nº 60).

Sin embargo, desde mi punto de vista, el uso que los alumnos hacen del libro de texto –“aprenderlo” y repetirlo-, no tiene su origen en las dificultades de comprensión, sino en las características mismas del conocimiento histórico escolar -que, simplificando, se reduce a un conjunto de informaciones sobre el pasado-, y en el hecho también de que mediante los continuos exámenes los alumnos deben dar cuenta de la cantidad que de ellas poseen. Como se ha dicho anteriormente, lo más probable es que en estas circunstancias no quepa hacer más que los alumnos hacen con el libro de texto.

Sea como fuere, el caso es que a lo largo de las páginas precedentes he señalado la importancia que, en la enseñanza de la asignatura, ha ido tomando el libro de texto. La relación de los profesores con este artefacto didáctico resulta contradictoria, pues, por una parte, reclaman de él todo aquello que se requiere para que la clase discorra de forma casi autónoma: información y actividades. Pero, por otra, podemos verlos, a los profesores, competir con el libro por el protagonismo en la transmisión del conocimiento, competencia desigual, dada la enorme capacidad que el libro posee para adaptarse al contexto escolar y responder a las reglas que impone en el sistema educativo la lógica examinatoria. De hecho incluso la explicación de los profesores suele consistir en un relato más o menos literal de sus contenidos.

Para los alumnos, por su parte, el texto se convierte en el principal –cuando no único- medio para acceder al conocimiento histórico escolar, especialmente en los cursos inferiores. El libro es la base para la realización de los ejercicios y actividades y para “estudiar” o, lo que es lo mismo, para aprobar los exámenes. En ambos casos la tarea consiste, principalmente, en repetir una y otra vez el contenido de sus páginas hasta conseguir su memorización el tiempo suficiente para dar cuenta de lo que se sabe en los exámenes. Después, casi todo se olvida. Es el conocimiento repetitivo y memorístico -el que tanto rechazan los profesores- el que termina imponiéndose a través del uso que los alumnos suelen hacer del libro de texto, uso que resulta totalmente adaptable al contexto escolar.

desigual, dada la enorme capacidad que el libro posee para adaptarse al contexto escolar y responder a las reglas que impone en el sistema educativo la lógica examinadora. De hecho incluso la explicación de los profesores suele consistir en un relato más o menos literal de sus contenidos.

Para los alumnos, por su parte, el texto se convierte en el principal –cuando no único- medio para acceder al conocimiento histórico escolar, especialmente en los cursos inferiores. El libro es la base para la realización de los ejercicios y actividades y para “estudiar” o, lo que es lo mismo, para aprobar los exámenes. En ambos casos la tarea consiste, principalmente, en repetir una y otra vez el contenido de sus páginas hasta conseguir su memorización el tiempo suficiente para dar cuenta de lo que se sabe en los exámenes. Después, casi todo se olvida. Es el conocimiento repetitivo y memorístico –el que tanto rechazan los profesores- el que termina imponiéndose a través del uso que los alumnos suelen hacer del libro de texto, uso que resulta totalmente adaptable al contexto escolar.

6.6. Las prácticas pedagógicas en el aula: los exámenes

6.6.1. La importancia y lugar del examen en la clase de Historia

En el capítulo primero, al analizar las opiniones de diversos autores sobre las funciones del sistema educativo, vimos como algunos resaltaban el hecho de que la institución escolar concede a los estudiantes unos títulos o créditos que, a la postre, pueden ser intercambiables por un puesto en la vida laboral y por un determinado lugar en la jerarquía social. En muchos casos la posesión de esos títulos es requisito necesario para el desempeño de ciertas actividades profesionales en otros, se trata de un factor que mejora notablemente las posibilidades de ocupar posiciones superiores en la escala social⁵⁴. Es en este sentido en el que se ha dicho que la institución escolar contribuye a reproducir la desigualdad social existente en las sociedades

⁵⁴ La correspondencia entre títulos académicos actividades profesionales y estatus social ha sido estudiada ampliamente por la sociología educativa; a este respecto puede verse, por ejemplo Bourdieu y Passeron, 1967; Bourdieu, 1997, 1988, 2000b; Grignon, 1998.

capitalistas, pues las oportunidades de acceder a estos títulos y a las consecuencias socio-laborales que ello conlleva están marcadas por el origen social de los estudiantes.

Adoptando esta perspectiva, la trayectoria académica de las personas puede considerarse como un continuo proceso de obtención de títulos que facultan para el acceso a los diversos tramos en que se suele organizar la enseñanza, hasta alcanzar, finalmente, el que posibilita su inserción en el mercado de trabajo. Es el propio sistema escolar el que se encarga de determinar los requisitos que permiten obtener las sucesivas acreditaciones, así como de valorar si los aspirantes cumplen o no con esos requisitos.

Señalemos, por una parte, que generalmente los requisitos que el sistema escolar establece para la concesión de títulos, se refieren al grado de posesión que los estudiantes tienen de un determinado conocimiento –y no de otro–, que es al que algunos autores denominan "conocimiento oficial" o "conocimiento legítimo" (Apple, 1996)⁵⁵. Por otra parte, es frecuente que la forma en que el sistema escolar procede a la hora de comprobar la posesión del conocimiento sea mediante la realización de exámenes, una práctica que está presente de manera continua en la vida académica de los estudiantes.

Obsérvese que el hecho de establecer una relación casi directa entre la obtención de un título y la posesión de un determinado conocimiento, no viene determinado por la naturaleza misma del conocimiento, y ni siquiera es algo intrínseco a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que deriva de las características propias de la institución escolar. En cualquier caso, parece que, de esta forma, el conocimiento escolar adquiere un determinado valor de cambio y es en este sentido en el que a lo largo de estas páginas me venido refiriendo al hablar de su carácter "mercantil".

El hecho de que en la fase más reciente de la Historia de las sociedades capitalistas, la obtención de los títulos que otorga el sistema escolar se haya convertido en una de las principales vías de acceso a profesiones y estatus deseables en la jerarquía social, ha ocasionado que la vida escolar se polarice cada vez más en torno a este objetivo. Lo que en la práctica significa que la

⁵⁵ No está de más recordar aquí la importancia que tiene la determinación del conocimiento oficial, pues, según sus características, serán distintas las posibilidades que tienen de acceder a él alumnos provenientes de unos u otros estratos sociales.

enseñanza-aprendizaje de las materias del currículum, está cada vez más centrada en la adquisición de los requisitos necesarios para acceder a los títulos y en la comprobación de la posesión de esos requisitos, es decir, en la realización de los exámenes (Lerena, 1986). Así, para los alumnos, el estudio se convierte en una preparación de los exámenes y tiene como objetivo su superación, mientras que para los profesores la práctica profesional deriva cada vez más en indicar a los estudiantes lo que deben saber para superar los exámenes, así como en su realización y calificación. Las palabras de algunos alumnos –que se reproducen a continuación- me parecen ilustrativas de los que quiero decir:

Alumno 1.- *Ahora es examen, examen... antes era para que comprendieras, pero ahora examen...*

Alumno 2.- *Al final lo que cuenta es el examen (SD1).*

Alumno 1.- *Mi padre dice: tú estudia y búscate un trabajo que ayude a tu familia.*

Alumno 2.- *Mi madre está ahora estudiando ha aprendido a leer y a escribir para sacarse el título de peluquería, eso sí que es estudiar.*

Alumno 3.- *Pero ella estudia para su vida.*

Alumno 4.- *Nosotros estamos estudiando para aprobar.*

Alumno 2.- *Sí, no para aprender, sino para no repetir cuarto.*

Alumno 5.- *La ESO se ha cargado a mucha gente. No puedes repetir.*

Alumno 1.- *Ahora tengo que sacar 4º para tener un título. Entonces en cuarto voy a estudiar para aprobar, no para aprender (SD2).*

P.- Los profesores dicen que sólo se estudia para el examen.

Alumno 1.- *Haces los deberes, vas introduciéndote en el tema, estudias y después el examen. Los deberes y ejercicios que te mandan tienes que hacerlo.*

Alumno 2.- *Los profesores hacen que estudiemos para el examen, porque es a lo que le dan importancia.*

Alumno 3.- *Yo no estoy preocupado por aprender sino de aprobar el examen, aprender de memoria (SD3).*

La afirmación de que la obtención del correspondiente título y la superación de los exámenes se ha convertido en una referencia fundamental

en la enseñanza de la Historia –y, probablemente, de las demás asignaturas-, requiere algunas matizaciones que paso a desarrollar.

La importancia que los alumnos conceden a la obtención del título y, por tanto, a la superación de los exámenes, no es homogénea, sino que parece tener relación con su nivel socioeconómico. Efectivamente, según Fernández Enguita (1993), las expectativas que los alumnos tienen –transmitidas por su contexto familiar y social- respecto a sus posibilidades de promoción social por la vía del sistema escolar, es más intensa en unos estratos sociales que en otros, de aquí que interpretara en el capítulo I de este trabajo que su disposición hacía la superación de los exámenes sea más o menos favorable⁵⁶. En este sentido se pronunciaba, por ejemplo, una alumna del centro SD1, en el que cursan sus estudios alumnos de bajo nivel socio-económico.

P.- ¿Qué queréis hacer en el futuro?

Alumna 1.- *Yo me voy a las fuerzas armadas en septiembre, no me hace falta el graduado. No me voy antes porque no puedo. Las cosas de las clases no me interesan.*

(...)

P.- ¿Cómo preparas el examen?

Alumna 1.- *Yo no lo preparo, asisto a clase porque no me puedo ir.*
(SD1).

Otra matización que conviene hacer en relación con la centralidad del examen en la práctica escolar, se refiere al hecho de que su importancia varía en función de los niveles de enseñanza. En este sentido -como ya se ha dicho en el capítulo I- puede afirmarse, siguiendo a Sadovnik (1992), que en los cursos superiores en los que está próximo el ingreso en la Universidad o en la vida laboral, o incluso en los cursos terminales de etapa, adquiere mayor relevancia la obtención del título y, por tanto, la comprobación mediante exámenes de la posesión de la oportuna cantidad y tipo de conocimientos. De hecho, hemos visto al examinar las actividades más frecuentes en la clase de Historia que, efectivamente, se tiende a transmitir mayores cantidades de información en esos cursos, haciéndose más difícil la superación de los exámenes. Las diferencias que pueden apreciarse en el papel de los exámenes según el nivel de enseñanza se concretaría, por tanto, en la importancia que

⁵⁶ Decía también entonces que la disposición de los alumnos hacía la asignatura está relacionada con su grado de familiarización de la cultura escolar.

estas pruebas tienen en la práctica escolar, pero también en la cantidad de exámenes y en el tipo de preguntas más habituales.

Según lo que se ha dicho anteriormente, cabe pensar que a medida que se ha ido extendiendo la edad de la escolarización obligatoria, los títulos que se obtienen en los primeros tramos de la enseñanza han ido perdiendo valor de cambio, al ampliarse notablemente las posibilidades que los estudiantes tienen de acceder a ellos y al aplazarse el momento de incorporación al ámbito laboral o a estudios no obligatorios (Levin, 1999; Bourdieu, 1988). De esta forma el examen tiene menos trascendencia en estos niveles de enseñanza puesto que de todas formas el paso de unos cursos a otros no depende exclusivamente de la cantidad de conocimientos acumulados.⁵⁷ De hecho, es sabido que en el discurso reformista que ha acompañado el proceso de ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años en España, uno de sus principales elementos era el de la llamada evaluación cualitativa o formativa, según la cual la calificación de los estudiantes debe resolverse mediante instrumentos distintos a los exámenes.

En lo que respecta al profesorado, ya hemos dicho que actúan en la práctica de forma que la preparación de los alumnos para superar los exámenes, así como su realización y calificación, terminan por convertirse -de forma generalmente involuntaria- en el eje de su actividad. También es conveniente matizar esta afirmación.

Desde luego, si nos atenemos al discurso profesional sobre la asignatura y a las declaraciones que los profesores hacen sobre el lugar de los exámenes en la enseñanza, tendríamos que concluir que las cosas son de manera distinta a como he descrito anteriormente, es decir, que el examen no tiene tanta importancia en la práctica escolar. Pero, en la mayoría de los casos lo que sucede no es resultado de las intenciones de los docentes, sino el producto de complejas interacciones que determinan la práctica escolar.

Desde mi punto de vista, los profesores y profesoras se ven atrapados por el magma examinador y en no pocas ocasiones terminan rindiéndose a la fuerza de su lógica, así que su actividad en la clase no puede fácilmente sustraerse a las reglas examinadoras. En las condiciones en las que se

⁵⁷ No obstante, la inercia de la práctica profesional o ciertas coyunturas socioeconómicas pueden incidir en que el examen conserve la importancia que tenía cuando la enseñanza no era obligatoria en estos cursos.

desarrolla actualmente la enseñanza, el examen parece el modo "natural" de actuar para resolver las demandas del sistema educativo sobre la calificación de los alumnos y es, en todo caso, el que está consagrado en la tradición profesional, e incluso el que prefieren muchos alumnos. Así que no resulta fácil desarrollar otras prácticas, sobre todo si se tiene en cuenta, además, el número de alumnos que deben ser calificados por cada profesor y la importancia que tiene la nota, lo que induciría a recurrir a procedimientos "económicos" y convencionalmente "objetivos", dos requisitos que, aparentemente, reúne el examen.

Habría que pensar que los profesores actúan de manera que, incluso sin quererlo, inducen a los alumnos a estudiar para el examen. La realidad es que, aunque los profesores no pretendieran que sus alumnos estudien para el examen sino para adquirir la formación que proporciona el conocimiento histórico, es fácil, sin embargo, que aquélla sea una de las consecuencias de su propia actuación y lo que suele ocurrir, de hecho, en la mayoría de los casos. Abundando en esta contradicción, es digno de subrayar que los profesores tienen una percepción negativa del "estudiar para el examen", y, a pesar de ello, se ven generalmente impelidos a conducirse de manera que los alumnos acaban desarrollando esta práctica. En el fondo muchos profesores viven en su propia piel la contradicción entre formar, clasificar y seleccionar, y es que no resulta fácil llevar con firmeza el timón de la práctica escolar en una travesía en la que las fuerzas de las rutinas están gobernadas -entre otras- por la corriente examinadora.

Que los alumnos estudien para los exámenes no es, seguramente, lo que desean los profesores, quizás porque saben que esa práctica propicia un conocimiento memorístico, repetitivo, muy distinto al que quieren transmitirles según manifiestan en sus declaraciones; pero el caso es que, si bien, aparentemente, no es lo que desean, sí es lo que generalmente ocurre. Y es, en cierta medida, con la propia actuación de los profesores como llega a suceder lo que manifiestan no desear, actuación que, otra vez, parece gobernada más por la necesidad de resolver prácticamente ciertas situaciones -por ejemplo la obligación de calificar a los estudiantes- que por los propósitos racionalmente contruidos sobre lo que debiera ser la enseñanza de la Historia. De hecho, la decisión misma de utilizar el examen como instrumento para la calificación de los alumnos se toma en el campo de las "soluciones prácticas",

que es el ámbito de decisión que imponen las circunstancias del contexto escolar.

Hecha estas matizaciones sobre la importancia que el examen tiene en la práctica escolar, conviene volver a subrayar que es el instrumento que más habitualmente se utiliza para decidir sobre el paso de los niveles inferiores de la enseñanza a los superiores, es decir, para resolver sobre el acceso a los títulos. De hecho, su importancia se acrecienta a medida que ascendemos en los niveles de enseñanza, así que, mientras en las tramos inferiores es casi inexistente, pues queda lejos el momento de expedición del título y la posesión de las ventajas que conlleva, en los tramos superiores puede decirse que casi todo lo que se enseña es preparatorio del examen⁵⁸. Desde mi punto de vista el protagonismo del examen se corresponde con el carácter mercantil que en la fase actual de la escuela capitalista tiende a impregnar al conocimiento escolar, una vez que en el modo tecnocrático de educación de masa lo que se sabe se convierte en un valor de cambio cuya posesión ha de demostrarse para rentabilizar los posibles beneficios que de ello se derivan.

Ciertamente no pienso que las cosas se sucedan en la clase de Historia exclusivamente determinadas por la fuerza del examen pues la intención formativa subsiste en la práctica profesional y en el ánimo de los estudiantes, y, en este sentido, se producen pugnas y contradicciones entre la función selectiva y la educativa consustanciales al sistema escolar (Lerena, 1983), aunque mucho me temo que la confrontación entre unas y otras fuerzas resulte desigual ya que el campo en el que se enfrentan -el de las rutinas, inercias y tradiciones escolares- es más favorable a la lógica examinatória.

El hecho cierto, pues, es que el examen existe y que tiene un papel relevante en la configuración del conocimiento escolar, ya que, aunque los profesores no quieran, suele ocurrir que la relación más frecuente que los alumnos tienen con el conocimiento histórico escolar, consiste en la preparación de los exámenes, de tal manera que puede afirmarse que "estudiar" consiste en responder a las preguntas que el alumno intuye –o sabe- que van a formar parte de la prueba examinatória.

58

En esta carrera examinatória, los exámenes de acceso a cualquier puesto de la función pública –las oposiciones- bien pudieran simbolizar y resumir la culminación de la trayectoria de la vida del estudiante.

Antes de introducirnos en el análisis de las informaciones que las fuentes utilizadas en la investigación nos proporcionan sobre la realización de exámenes en la clase de Historia, centremos nuestra atención en las condiciones en las que se prepara y desarrolla el ritual examinadorio.

6.6.2. Las condiciones en las que se preparan y realizan los exámenes



Foto 1: Alumnos y alumnas realizando un examen

La observación reflexiva de la realización de exámenes como los que pueden verse en las fotos 1, y 2, nos sirve para introducirnos en los rituales y características propias de esta práctica pedagógica que, según la hipótesis que vengo desarrollando, resultan determinantes en la configuración del conocimiento escolar y en las interacciones entre alumnos y profesores.

Un hecho que a primera vista puede parecer irrelevante es el de que los exámenes deben *atenerse a un tiempo limitado*, generalmente una hora -a veces entre una y dos-, y si, como es habitual, son varias las preguntas que los alumnos deben responder, es más probable que se refieran a unidades muy sintéticas de información, más que a reflexiones documentadas sobre algún hecho o problema. En este sentido pienso que el escaso tiempo del que habitualmente se dispone influye en el tipo de preguntas y, por consiguiente, en la preparación que los estudiantes hacen de los exámenes. Es cierto que a veces los profesores tratan de prolongar la duración de los exámenes (suele ocurrir en los cursos superiores) pero la operación tiene sus dificultades prácticas suficientemente conocidas, de manera que generalmente se termina desistiendo.



Foto 2: Alumna realizando un examen

Consideremos, por otra parte, que el examen es *un acto individualizador* (Foucault, 1978, 1999) que ha de realizarse individualmente aunque los alumnos estén agrupados en un mismo espacio. Después de un período de enseñanza, cada estudiante ha de rendir cuentas ante el profesor del conocimiento adquirido, a fin de que éste haga las oportunas mediciones y conceda o no el visto bueno

que permita al alumnos ingresar en el siguiente nivel del proceso hasta obtener la credencial necesaria o deseable para presentarse en el mercado de trabajo. De sobras es conocido que en la realización del examen está duramente penalizado acudir a cualquier fórmula de cooperación, pues de lo que se trata no es de producir conocimiento sino de proporcionar información al profesor acerca del que cada uno posee. Pero el carácter individual e individualizador de la práctica examinadora no sólo afecta a la separación e incomunicación de los estudiantes entre sí sino a la tajante prohibición de usar cualquier otro recurso que no sea el bolígrafo y el papel con el que expresar lo que se sabe; la negación de la cooperación se extiende más allá de la que pueda hacerse entre los examinados, alcanzando a la que pudiera establecerse con otros a través de sus escritos o incluso con uno mismo en otro tiempo a través de las notas de lecturas propias, apuntes o registros similares. El examen, en cuanto acto individual, nos aparece así como algo muy distante de la forma en que realmente se trabaja con el conocimiento, no ya en el mundo de la producción científica sino también en el propio mundo de la clase.

Es cierto que en algunos tipos de exámenes se les concede a los alumnos y alumnas la posibilidad de utilizar materiales y romper así el aislamiento al que normalmente les somete la prueba. Pero este caso parece poco frecuente; en el paisaje más común del aula en la que se celebra un examen aparecen suficientemente distante de los alumnos los libros y apuntes, esparcidos por el suelo o en la puerta de entrada; si en algún caso se permite romper el carácter individual nunca se hace permitiendo la cooperación entre los alumnos y muy pocas veces el uso de materiales auxiliares, salvo que éstos se requieran puntualmente con el fin de paliar algún problema técnico para el desarrollo de la prueba.

Por lo demás, la impronta individualizadora se refuerza con *la distribución espacial* que requiere el ritual examinador; en muchos centros de enseñanza la ceremonia se desarrolla todavía en un lugar específico, el "aula de exámenes". Se trata de una dependencia distinta del lugar en el que se desarrollan las clases diariamente, de mayores dimensiones, pues, mientras en el quehacer de cada día es admisible cierta "promiscuidad", a la hora del examen se hace necesario distanciar a los alumnos unos de otros y eso requiere, lógicamente, mayor número de metros cuadrados disponibles.

El aumento de la población escolar sobrevenido en los últimos años a los centros de Educación secundaria planteó algunos problemas de espacio, de manera que ciertas dependencias tuvieron que sacrificarse con el fin de dar alojamiento a los nuevos y numerosos inquilinos de esta etapa ya obligatoria de la enseñanza; la masificación de los Institutos provocó en muchos casos la desaparición de las aulas de exámenes y su conversión, por razones de economía, en aulas de enseñanza; en otros, ese mismo incremento del número de alumnos y alumnas provocaba tal concurrencia de examinandos en las mismas fechas -pues, como se sabe, la cronología del examen se atiene a ritmos estacionales- que las aulas de exámenes no eran suficientes para dar respuesta a tanta demanda. Por una razón o por otra el caso es que con más frecuencia que en otro tiempo, en lugar de en las aulas de exámenes o además de en ellas, el aula de enseñanza es también utilizada para la realización de los exámenes.

Sea en uno u otro lugar, el caso es que la geografía del examen se compone mediante la separación de las mesas y sillas de los alumnos que antes, momentos antes, estaban unidas, y ello para garantizar la individualización de la tarea subrayando en las conciencias de los estudiantes, y de los profesores, que es posible admitir una cierta dosis de cooperación y promiscuidad, pero que a la hora de la verdad, cuando tienen que dilucidarse cuestiones importantes -y el examen ya hemos visto que lo es- la cosa ha de resolverse en la soledad de la individualidad: todo un mensaje sobre la vida social.

Pues bien, para garantizar la individualidad de la prueba y el aislamiento del individuo, el examen ha de realizarse bajo la vigilancia del profesor y esto sólo es posible si se hace en un lugar y tiempo determinado -el que dicta el contexto escolar. Lo cual implica, a su vez, que las preguntas deben adaptarse, como decía anteriormente, a esta circunstancia crono-espacial y ser formuladas de manera tal que sea factible responder en el tiempo y lugar disponible. De esta forma es más probable que ante la limitación temporal y espacial, las preguntas apelen a los recursos memorísticos pues resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre una información para abordar un problema. A mi entender esta limitación cronológica y espacial⁵⁹, que tiene su origen en el carácter individualizador del examen, influye en que las preguntas tomen un sesgo determinado e induzcan en los estudiantes una forma de preparación que

⁵⁹ Que podría superarse si se practicase, por ejemplo, un tipo de prueba cooperativa o en la que los alumnos pudieran disponer de fuentes de información, de un tiempo menos restringido y de un espacio también menos acotado.

poco tiene que ver con el desarrollo de las competencias intelectuales que, según las manifestaciones de los profesores, parece potenciar la Historia escolar.

Junto a la filosofía que subyace en el carácter examinador del conocimiento escolar, las circunstancias concretas en las que se realizan los exámenes, son factores que merecen alguna consideración por nuestra parte. Observemos, en primer lugar, que el *número de exámenes* que hacen los alumnos y tienen que corregir los profesores a lo largo de un curso, no es asunto despreciable. En el centro CU-1 –del que tomé una muestra de los cuadernos de los alumnos-, tenemos constancia de que realizaron, el menos, 6 exámenes a lo largo del curso, uno por cada uno de los temas que realmente se impartieron. Recordemos que esta misma fórmula –un examen por cada tema- se utilizaba en el centro SD1. Así mismo en las muestras de exámenes recogidos para la investigación, es frecuente observar que se realizan dos exámenes en cada evaluación y, en algunos casos, otro más que se suele denominar de “recuperación” al que presumiblemente sólo se presentan los que hayan suspendido la evaluación.

Según estos datos, podemos estimar que, por término medio, un alumno realiza siete exámenes a lo largo del curso, si bien en muchos casos el número de los que debe corregir el profesor se aproximaría a diez⁶⁰

Habida cuenta de que, por término medio, cada profesor imparte sus clases aproximadamente a 4,5 grupos de alumnos (la cifra varía entre cuatro y seis), es decir a un total aproximado de 135 alumnos (considerando 30 en cada grupo); si suponemos, además, que cada examen podría constar de una media de 2,5 folios, el profesor o profesora debe leer 75 folios por cada uno de los grupos a los que examina y la cantidad de algo más de 300 folios cuando corrige los exámenes de todos los grupos a los que imparte sus clases. Si consideramos la media de 7 exámenes que se realiza cada grupo de alumnos a lo largo del curso, tendríamos que, en total, para proceder a su corrección el profesor debe leer algo más de 2.100 folios de examen, lectura que al no ser habitualmente placentera requiere un notable esfuerzo por su parte.

Con esta apresurada estimación, quiero poner de manifiesto el hecho de que siquiera sea para aligerar la tarea, resulta más que probable que los

⁶⁰ La cifra es estimativa, no es mi intención proponer un número exacto.

profesores tiendan a simplificar las preguntas con el fin de que se simplifiquen las respuestas y la corrección de los exámenes sea lo menos gravosa posible. En casos en los que los examinandos constituyen un número elevado -por ejemplo en determinadas oposiciones- sabemos que para afrontar el coste de la corrección se suele recurrir a preguntas de tipo test y a la corrección mediante plantillas o ingenios similares; en el caso de los exámenes de Historia no parece frecuente acudir a este tipo de recursos, aunque no puede descartarse que de forma minoritaria se pueda utilizar. Sin embargo, es razonable pensar que los profesores se vean influenciados por este tipo de pruebas a la hora de redactar sus preguntas y que la información que se les suministra a los estudiantes -a través del libro de texto o de los apuntes de clase- se adapten a formatos que faciliten la corrección de los exámenes. A este respecto, Torrance y Myers (1976), en un estudio sobre las preguntas que realizan los profesores a los alumnos, señalan que algunos tipos -como, por ejemplo, las "*preguntas para completar*", las de "*elección múltiple*" o las de "*emparejamiento*"- abrevian el tiempo que el profesor dedica a corregir examen, afirmando incluso que exámenes con preguntas de este tipo, pueden ser corregidos por "*cualquier persona competente*" (ob. cit., pág. 204).

La corrección y calificación de los exámenes no plantea sólo problemas de tiempo sino, también, de objetividad en su juicio. Para los profesores, disponer de fundamentos objetivos para *justificar la calificación* que merece el examen, se ha convertido en los últimos tiempos en una necesidad cada vez más apremiante y en un condicionante a la hora de redactar las preguntas. En el sistema educativo se ha extendido cada vez más el derecho de los alumnos -legítimo, por cierto- a reclamar sobre las notas que los profesores ponen en sus exámenes. Obsérvese al respecto que la Administración educativa regula de manera cada vez más precisa y extensa este derecho en las órdenes y circulares que disponen la organización de cada curso académico, incluso previene a los profesores sobre la conveniencia de proveerse de argumentos claros y precisos con los que poder hacer frente a las posibles reclamaciones de alumnos y de padres o madres.

El hecho es que las decisiones que los profesores toman en asunto tan importante como las notas, son hoy más vulnerables que tiempos atrás. Y es probable que esta situación influya en la confección de las preguntas de los exámenes, pues parece conveniente que se reduzca al máximo posible la

subjetividad, a fin de que las calificaciones resulten menos cuestionables. Tarea que resulta difícil cuando se trata de exámenes en los que, por ejemplo, se les pide a los alumnos un discurso reflexivo sobre algún asunto, ya que entonces se difumina, o no es claramente objetivable, la diferencia entre la respuesta correcta o la incorrecta; de aquí que sea razonable pensar que los profesores -si quieren eliminar los riesgos que se derivan de la subjetividad- tiendan a formular preguntas en cuyas respuestas quede meridianamente claro qué es lo que está bien y qué lo que está mal, lo cual, a mi entender, tiene, al menos, dos consecuencias sobre las características de lo que se pregunta.

Una es que será preferible formularlas sobre los aspectos menos controvertidos de la asignatura, es decir, sobre las afirmaciones mejor que sobre las disquisiciones o sobre los consensos mejor que sobre lo opinable, pues, de esta forma, es más factible comprobar la corrección o incorrección de las respuestas y asegurarse de que se pone una calificación adecuada. La segunda es que será preferible preguntar por los aspectos del contenido que quedan registrados por escrito, bien sea en los apuntes dictados por el profesor, o bien en el libro de texto; ello en detrimento de los aspectos que son objeto de comentario en las clases (las cuestiones de actualidad, por ejemplo) pero que no aparecen en el texto o no son dictados, ya que a la hora de corregir y calificar las respuestas es mejor disponer de referencias escritas con las que constatarlas.

Sobre este punto, *el interés de alumnos* y profesores puede ser convergente. Ya en el apartado anterior hubo ocasión de conocer algunas opiniones de alumnos, que se manifestaban en el sentido de preferir que las preguntas de los exámenes fueran iguales que el enunciado de los epígrafes del libro de texto, incluso en algún caso se quejaban de que la profesora formulaban preguntas que no se correspondían exactamente con el libro o los apuntes de clase. Puede decirse que los estudiantes se sienten más cómodos cuando las preguntas de los exámenes responden a estas características. Ello se debe a que de esta forma está claramente delimitado que lo que ha de saberse para superar la prueba es el contenido de un texto cuya ubicación -en el libro o en los apuntes- está también suficientemente definida.

De hecho mi idea es que son los propios alumnos los que, de forma implícita o explícita, demandan esta relación entre examen y texto como mejor

forma de resolver con éxito el trance examinador, una demanda que coincide con el interés de los profesores en facilitarse la objetividad en la calificación de las respuestas. Es probable, entonces, que estos deseos de los estudiantes terminen influyendo en los profesores, aunque sea de forma indirecta o implícita. Pues, con el paso del tiempo la experiencia profesional -compartida en las reuniones de los Departamentos o en las conversaciones informales de las Salas de profesores- advertirá de la dificultad que los alumnos tienen para desarrollar otro tipo de preguntas que no se refieran claramente a un texto ya escrito y aconsejará formulaciones del tipo antes referido, sobre todo si, además, se tienen en cuenta que cuando la pregunta se refiere a algo que ya se ha dicho, será más fácil corregir la respuesta y más indiscutible la calificación.

En definitiva, podría decirse que las circunstancias que rodean la preparación, realización y corrección de los exámenes en el contexto escolar, condicionan las características del conocimiento que adquieren los alumnos, pues, como se ha venido diciendo, es a través de la preparación de estas pruebas como los estudiantes se relacionan con el conocimiento histórico escolar. Pero, al mismo tiempo, es evidente que lo que se ha determinado como objeto de conocimiento, lo que ha de saberse, tiene sus consecuencias sobre la forma de adquirirlo y de comprobar su adquisición, es decir, el contenido es condicionante, a su vez, del tipo de preguntas de los exámenes

6.6.3. Tipos de preguntas, según el contenido

La cuestión que me interesa plantear ahora es el análisis de las preguntas de los exámenes en función de los asuntos a los que se refieren, para ello he estudiado la muestra utilizada en la investigación, atendiendo a lo que los alumnos deben saber para responderlas adecuadamente.

Por su mayor frecuencia en la muestra utilizada, destacaré, en primer lugar, las preguntas que piden la definición o el *significado de palabras, conceptos, términos o expresiones* características del conocimiento histórico. Se trata de un tipo de pregunta que habitualmente se formula solicitando la definición o significado de algunas palabras; por ejemplo:

"1.- Define brevemente los siguientes conceptos:

- Renacimiento.
- Humanismo.
- (...)" (14d).

"1.-Escribe el significado de las siguientes palabras:

- Homo Erectus.
- Economía depredadora.
- Ecclesia.
- Comicio." (25f).

A veces la pregunta no se limita a palabras sino que se incluyen expresiones:

"1.- Escribe el significado de las siguientes palabras y expresiones.

- Dejar hacer, dejar pasar.
- Comercio triangular
- Humanismo.
- Ley de la oferta y de la demanda.
- (...)" (26f).

En algunos casos no se trata sólo de dar una definición sino de "comentar" palabras; aunque no se entiende claramente que querrá decir en este caso comentar, puede suponerse que los alumnos harán una definición algo más extensa de las palabras propuestas. Veamos un ejemplo:

"CIENCIAS SOCIALES (4º ESO)

2) Define y comenta brevemente:

- Antiguo Régimen.
- Sufragio Censitario.
- Tercer Estado.
- Babeuf.

-Igualdad ante la ley" (53h).

En otras ocasiones, como es el caso que sigue -y también ha podido verse en el anterior-, la pregunta no se refiere exclusivamente a términos en sentido genérico, sino que, explícitamente, se incluyen personajes en la pregunta.

"CIENCIAS SOCIALES (4º ESO)

2) Define y comenta los siguientes conceptos y personajes:

-Constitución.

-Estados Generales.

-Robespierre.

-(...)

-Luis XVI.

-(...) (54h).

En fin, hay casos en los que los términos se refieren a organizaciones, tratados, etc.:

"3º) Define: y explica qué significan las siguientes siglas y organizaciones:

-CEE, Pacto de Varsovia, OCDE, OTAN y FMI."

(64k).

Este tipo de preguntas, sin ser extensivo a todos los exámenes de Historia, es bastante frecuente; de hecho, de entre los doce Institutos de los que se han utilizado ejemplares, estas preguntas aparecen en ocho de ellos, es decir, en un porcentaje relativamente alto. Lo cual parece congruente con la importancia que los profesores conceden al conocimiento del vocabulario histórico. Recordemos a este respecto, que la idea de que los alumnos dominen el significado de términos históricos ya nos aparecía entre los asuntos que los profesores consideraban importante que aprendieran en las respuestas al cuestionario y figura también entre los objetivos del currículum oficial.

Otro grupo de preguntas que aparece con frecuencia en los exámenes de Historia son las que se refieren a la *ubicación cronológica de hechos, etapas o personajes*. En contra de lo que pudiera parecer, este tipo de preguntas no aparece en la mayoría de los exámenes que he utilizado, concretamente de los doce centros de los que se han recogido muestras, sólo en cinco figura alguna

cuestión sobre cronología y ni siquiera en todos los exámenes de cada centro. Con estos datos da la impresión entonces de que la importancia que parece concederse a la ubicación cronológica de los hechos históricos, no se traduce en preguntas directas sobre ello en los exámenes.

La forma que adopta este tipo de preguntas no es muy diversa. Por una parte tenemos preguntas que se refieren a hechos y fechas concretas, como la siguiente:

"Indica al lado de cada fecha los acontecimientos más significativos

722
711
929" (24e).

En este caso es evidente que de lo que se trata es de recordar el año en el que ocurrieron determinados hechos o, más exactamente, los hechos que ocurrieron en un año determinado, naturalmente los que el profesor o profesora consideró significativos y así lo explicó a los alumnos o destacó en las páginas del libro de texto. Es obvio que la cosa no requiere el desarrollo de más competencia intelectual que la memorización de un listado de fechas y hechos que seguramente se encuentra en las páginas del libro, si no ha sido dictado por el profesor o profesora.

En otros casos las preguntas son menos concretas y se refieren a períodos, etapas o sociedades, demandando de los alumnos una determinada secuencia cronológica. Así, por ejemplo:

"5) Nombrar por orden cronológico, las etapas de evolución política de AL-ANDALUS.(lp)" (75l).

"1º Sitúa en el eje cronológico las principales civilizaciones del Próximo Oriente y las Civilizaciones Clásicas." (11c).

"6.- Realiza un Eje Cronológico de las Civilizaciones griega y romana (Crit. 9)." (47g).

Estos ejemplos son más frecuentes que los anteriores en los exámenes de Historia, es decir, más que preguntar por la fecha de acontecimientos concretos, se suele pedir a los alumnos que den cuenta de la secuencia de etapas o períodos en que se divide una civilización determinada. Ésta parece ser la cronología que los profesores consideran importante, la que, en última instancia, hace referencia a la sucesión de sociedades y dentro de ella de etapas. De todas formas, se refieran a hechos concretos, a etapas o a determinadas secuencias de hechos y etapas, el caso es que responder a este tipo de preguntas requiere un mismo tipo de aprendizaje de carácter memorístico y repetitivo, así que en su preparación no queda a los alumnos otra opción que la de memorizar las distintas etapas mediante la repetición.

Otro de los tipos de preguntas que aparecen con poca frecuencia -menor que la de la ubicación cronológica y menor, también de lo que se podía esperar- son las que se refieren a la *ubicación espacial*, en mapas, de hechos históricos. De los doce centros sólo las encontramos en tres, y además en pocos exámenes. Al igual que ocurría con la cronología pero ahora en mayor medida-, la importancia que los profesores y profesoras conceden, en el discurso profesional sobre la asignatura, a la ubicación espacial de los fenómenos históricos no se corresponde con la que tiene en los exámenes, al menos en los que he utilizado en la investigación. Es probable que sean razones de tipo práctico las que expliquen este hecho, ya que las respuestas a estas preguntas -las de situar en mapas hechos históricos- suelen ser poco precisas y, por ello, de difícil corrección y calificación.

Sean estas u otras razones, el caso es que los ejemplos de que dispongo son escasos. Lo más frecuente es ofrecer un mapa en el que los alumnos indiquen algún hecho histórico, al menos ésta es la forma que se utiliza en los tres ejemplos disponibles:

“1º) Señala en el Mapa:

a) Área de la PINTURA FRANCO-CANTÁBRICA

b) Principales Yacimientos de HOMO HÁBILIS y HOMO ERECTUS” (10c).

“Explica y señala en el mapa los hechos más importantes ocurridos en España entre los siglos VIII-X.” (24e).

“3.-Sitúa sobre el mapa alguna de las tribus indias que recuerdes, destacando algún aspecto de su civilización. ¿Sabrías decir si pervive alguna de ellas en la actualidad?” (65J.).

Como puede observarse, se trata de preguntas cuyas respuestas admiten cierta imprecisión a la hora de perfilar la localización de hechos de esas características. Por lo demás, es razonable pensar que su preparación por parte de los alumnos requiere una actividad de artificiosa factura como es la de observar memorizando. Su difícil preparación y su no menos complicada corrección son circunstancias que nos ayudan a entender por qué este tipo de preguntas no se prodigan en los exámenes de Historia, a pesar de que los profesores conceden a este asunto -el de la localización espacial de los hechos históricos- gran importancia en sus declaraciones sobre la asignatura.

Sin duda uno de los tipos de preguntas que más frecuentemente se utiliza en los exámenes de Historia es el que se interesa por las *causas y consecuencias de los hechos históricos*. Parece que -ahora sí- existe una correspondencia entre la importancia que conceden los profesores a la explicación de los fenómenos históricos y la frecuencia con que incluyen en los exámenes preguntas sobre este asunto.

La pregunta, como digo, es bastante frecuente; en la muestra que he utilizado aparece en ocho de los doce centros, repitiéndose -con diferentes temáticas- en casi todos los exámenes de estos centros. Las preguntas suelen tener un enunciado bastante común y, aunque en los distintos ejemplos que utilizado se emplean verbos diferentes para indicar la acción que debe realizar el alumno, generalmente todo se resume en dar cuenta de lo que ya se sabe sobre las circunstancias que explican la ocurrencia de los hechos históricos. La forma en que tal cosa se demanda a los alumnos es, como digo, variada, aunque el fondo es bastante similar; veamos algunos ejemplos.

En algunos casos la redacción de la pregunta no explicita qué es exactamente lo que debe hacerse para responder, pero es fácil imaginar que -al margen de la intencionalidad del profesor- realmente se trata de reproducir

un texto o una información en la que se describen las causas o consecuencias de algún hecho histórico:

“Consecuencias de la 1ª Guerra mundial...” (2a).

“Causas y consecuencias de los grandes descubrimientos geográficos.” (15d).

Generalmente, sin embargo, las preguntas son algo más explícitas, indicando que se relacionen las causas o las consecuencias de un hecho determinado, utilizando para ello diversos verbos:

“Enumera las causas de la Revolución Industrial...” (50g).

“Escribe las causas de la Independencia de la América española” (73l).

Puesto que, así formuladas las preguntas, es posible que las respuestas pudieran ser bastante simples, es por lo que supongo, que en muchos casos, la acción de "enumerar" se complementa con otros verbos -generalmente "explicar"- que pretenden dar mayor cuerpo a la pregunta y, por consiguiente, a las respuestas:

“Enumera y explica las principales causas de la Revolución francesa” (54h).

“Enumera y explica cinco consecuencias....” (32f).

Otras veces se recurre directamente al uso de verbos más pretenciosos que el de "enumerar" o incluso "explicar", como en el siguiente enunciado:

“Analiza las causas de la Primera Guerra Mundial” (29f).

En fin, en algunos casos, el enunciado de la pregunta se hace más explícito cuantificando el número de las causas o consecuencias o la naturaleza de las que deben responderse. Se trata de una fórmula que parece responder a los requerimientos de la memorización y de la corrección y calificación. Es lo que podemos ver en los siguientes ejemplos:

“Analiza cuatro causas de la Primera Revolución Industrial” (32f).

*“Explica cuatro consecuencias de la Revolución Industrial. (1 punto)”
(50g).*

De todas maneras, mucho me temo que dé igual utilizar una forma u otra de preguntar, pues los alumnos, se les pida explicar, analizar, enumerar o describir, en realidad van a revertir en el folio del examen un texto que generalmente han memorizado. Ya vimos anteriormente cómo los profesores valoran la potencialidad formativa de la Historia en cuanto sirve para que los alumnos y alumnas sean capaces de analizar y explicar los fenómenos sociales del pasado e incluso del presente; es probable que, movidos por esta convicción, frente a la narración de los hechos históricos, den más importancia al estudio de las causas y de las consecuencias como exponente de las tareas de analizar o explicar, así que por ello es frecuente encontrar estas preguntas en los exámenes. Y, sin embargo, no parece que en los exámenes los alumnos expliquen o analicen nada, incluso aunque así se formule en las preguntas, pues, realmente, la lógica examinatoria del conocimiento escolar y las circunstancias en las que se concreta determinan que lo importante es que den cuenta del análisis o explicación que otros han elaborado.

Las preguntas sobre causas y consecuencias de hechos históricos, formuladas de maneras distintas, constituyen un tándem bastante frecuente en los exámenes de Historia, y es probable que su presencia sirva como argumento a los profesores para justificar el carácter explicativo que manifiestan que tiene la asignatura. Pero más frecuente aún que este tipo de preguntas, son las que tratan de la *descripción y caracterización de hechos, sociedades o épocas históricas*. La forma que se adopta para preguntar, así como los hechos o épocas cuya caracterización se solicita son muy variados.

A veces se refieren a hechos muy concretos, como medidas o decisiones que se toman por parte de alguna persona o institución en un momento determinado o la forma en que se desarrollaron ciertos episodios históricos. He aquí algunos ejemplos:

“Explica las medidas que realiza la Asamblea Nacional y la República. (4 puntos)” (1a).

“3.- Describe ampliamente todos los aspectos de la política que desarrolló el gobierno de Estados Unidos para intentar solucionar las consecuencias del Crack del 29.” (34f).

“Explica los principales acontecimientos y fases de la Revolución francesa” (53h).

Pero más habituales que la descripción de acciones o del discurrir de los episodios históricos son las preguntas que se refieren a la caracterización del pasado. En nuestra muestra de exámenes encontramos ejemplos que se refieren a aspectos muy concretos como, por ejemplo:

“¿Cuáles son los grupos sociales que forman la sociedad cristiana medieval” (21e).

“Escribe tres pilares en los que se sostenía el Zar de Rusia” ((61i).

En otro nivel habría que situar las preguntas que demandan la descripción de épocas, sociedades históricas o de aspectos parciales de ellas; así, por ejemplo:

“Las primeras civilizaciones urbanas” (15d).

“La sociedad feudal” (16d).

“Sociedad en Hispania visigoda” (75l).

La tendencia a la parcelación del conocimiento escolar se advierte en la forma en que se pregunta a veces por la caracterización del pasado, distinguiéndose en una época o sociedad histórica aspectos o elementos que en mi opinión no terminan integrándose en la mente del alumno; así, por ejemplo:

“Haz una esquema conceptual de la época que hemos estudiado, indicando los aspectos culturales, económicos, políticos y sociales” (65j).

“Esquema general del siglo XVI” (13c).

“Haz un esquema señalando las características más importantes de la economía, sociedad, política y cultura del siglo XVI y resaltando las diferencias con la Edad Media.” (8b).

Precisamente esta fórmula de *comparar épocas o sociedades distintas* aparece en más de un caso, con enunciados como los siguientes:

“Diferencia la sociedad paleolítica de la sociedad neolítica” (25f).

“Compara el poder durante la época feudal (Edad Media), con el del Absolutismo (Edad Moderna)” (52h).

“Realiza un cuadro comparativo de Atenas y Esparta en el ámbito económico, formas de gobierno y grupos sociales” (74l).

La fórmula de utilizar la comparación a la hora de describir el pasado introduce un cierto grado de complejidad en la respuestas, y puede pensarse que con este tipo de preguntas el profesor o profesora pretende huir del sesgo memorístico que tienen las preguntas cuyas respuestas están ya escritas en el libro de texto.

Haciendo balance de los contenidos que aparecen en las preguntas que he analizado, vemos que un asunto al que los profesores conceden importancia es al conocimiento del vocabulario histórico en sentido amplio, de forma que es frecuente encontrar en los exámenes preguntas sobre el significado de términos, expresiones o, en menor medida, sobre la identificación de personajes históricos. Hemos visto también que la cronología de los hechos históricos, es otro asunto que aparece con frecuencia en los exámenes, pero, más concretamente, la periodización de las sociedades o épocas históricas. En menor medida aparecen preguntas que tratan de la localización espacial de los hechos históricos, algo que contrasta con la importancia que los profesores suelen conceder a este asunto.

Las preguntas sobre las causas y consecuencias de los hechos históricos que se estudian, son muy frecuentes en los exámenes analizados; es un tipo de preguntas que aparece prácticamente en todos los casos y, como se ha dicho, ello reflejaría la importancia que, al menos aparentemente, conceden los profesores a la vertiente explicativa del conocimiento histórico. También

muy frecuentes son las preguntas que tratan sobre la caracterización del pasado -de algún aspecto de una época o sociedad o del desarrollo de un hecho histórico-. Generalmente lo que se pide a los estudiantes es que describan lo que aconteció en tal episodio o cómo era, por ejemplo, la economía o la organización política de una sociedad o época determinada.

Vemos que de entre las preguntas destacan las que se refieren a la descripción y explicación de los hechos históricos, como si realmente en el conocimiento histórico escolar se destacara su potencial formativo en la capacidad explicativa de los fenómenos sociales. Sin embargo, al incluirse este tipo de preguntas en los exámenes, no debemos pensar que los alumnos analizan realmente las causas y consecuencias de un hecho histórico determinado o elaboran la descripción que se les pide, tal cosa no se puede abordar fácilmente en las condiciones en las que se realizan los exámenes; en realidad lo que suele ocurrir es que los estudiantes reproducen en su respuesta la descripción o las causas y consecuencias que otros ya han establecido y les consta en el libro de texto o en los apuntes de clase. Así que, una cosa es que el conocimiento histórico tenga determinadas potencialidades formativas y otra, muy distinta, que puedan desarrollarse memorizando, por ejemplo, un texto en el que se han sintetizado las causas y consecuencias de determinado hecho histórico.

6.6.4. Tipos de preguntas según lo que los alumnos deben hacer para responder

Al fijarnos en los contenidos de las preguntas que los profesores suelen hacer en los exámenes de Historia, hemos visto que, en la mayoría de los casos, el objeto es que el alumno dé cuenta de lo que se sabe acerca de determinados asuntos y, en este sentido, las preguntas reflejan lo que en su momento vimos que constituye realmente el objeto del conocimiento histórico escolar, si bien he interpretado que las circunstancias específicas en las que se preparan, corrigen y realizan los exámenes pueden influir en la formulación de las preguntas.

Para completar la investigación sobre las características de las preguntas de los exámenes de Historia y sobre el papel que ello tiene en la configuración del conocimiento histórico escolar, fijemos ahora nuestra atención sobre el tipo de preguntas en función de las tareas que se requieren de los estudiantes para responderlas.

Vemos, en primer lugar, un grupo de preguntas para cuya respuesta los alumnos deben realizar *tareas simples* e incluso mecánicas, o al menos escasamente reflexivas o creativas. Así, en algún caso, se trata de elegir, de entre varias, la palabra que considere la respuesta correcta según el enunciado de la preguntas. Veamos un ejemplo:

"3º ¿A qué actividades se dedicaban los monjes?:

bailar -escribir -trabajar en la huerta -rezar

4º ¿De qué país proceden la mayor parte de los obispos del reino de Castilla-León que introducen en la Península la letra carolina?:

-Francia -Portugal -Rusia -Alemania

(...)

7º.- ¿Cómo se llaman las ciudades que surgen en el camino [de Santiago]?

-metrópolis -burgos-califato" (21e).

Anteriormente vimos que Torrance y Myers (1976) denominaban a este tipo de preguntas de "elección múltiple" y destacaban la facilidad con la que pueden corregirse las respuestas. De un estilo bastante parecido son las preguntas en las que el alumno debe completar frases en las que se ha dejado en blanco alguna parte de ella. El que sigue es un ejemplo representativo de este tipo:

"1.- La Guerra de Independencia de los EE.UU. se desarrolla entre_____y_____, pudiéndose distinguir en ella 2 etapas: la 1ª se desarrolla entre _____y_____y se caracteriza

por:_____ la 2ª se desarrolla entre_____y_____y se caracteriza por:_____ " (49g).

A veces el enunciado de algunas preguntas lo que pide es la asociación de palabras o conceptos como forma de averiguar el profesor si los alumnos conocen el significado de ciertos términos o expresiones, o identifican a determinados personajes. He aquí algunos ejemplos:

"4.- Lee las siguientes ideas:

- * Juzga las acciones de los ciudadanos.
- * Hace las leyes.
- * Lo forman los representantes del pueblo soberano.
- * Dirige la política del país.
- * Controla al Gobierno.
- * Hace cumplir la Constitución.
- * En él participan los ministros.

Sitúa cada una de estas ideas en el lugar correspondiente del siguiente cuadro:

Poder ejecutivo	Poder legislativo	Poder judicial

(56h).

"2.- *Escribir debajo de Paleolítico, Neolítico, E. de los Metales, según corresponda, las siguientes palabras: cueva, cerámica, poblado, nómada, comercio, Neandertal, vaso campaniforme, megalítico,*

nómada, recolectar, ganadería, piedra tallada, agricultura, Cromañón, bronce, piedra, carro, piedra pulimentada.

PALEOLÍTICO NEOLÍTICO EDAD DE LOS METALES

(60i).

Otro tipo de preguntas, que se han incluido en este primer grupo, pide a los alumnos que califiquen como *verdadera o falsa algunas afirmaciones* sobre hechos históricos y corrija, en su caso, el término o expresión que considere erróneo. El que sigue es un ejemplo de este tipo de preguntas:

"EXAMEN SOBRE FERNANDO VII Y SU ÉPOCA. (8º EGB)

Tacha las palabras erróneas y escribe debajo la frase verdadera completa. En el caso de que la frase sea correcta, la escribe otra vez, debajo. Escribe la letra F al final de cada frase FALSA. Escribe también la letra V al final de cada frase VERDADERA.

1ª.- Fernando VII, hijo de Felipe V, fue un rey liberal.

1ª.- _____

2ª.- La Constitución de Cádiz se hizo el año 1808 y defendía el absolutismo

2ª.- _____

3ª.- La soberanía nacional significa que el poder está en rey y lo delega en el pueblo.

3ª.- _____

(62i).

En fin, otro ejemplo de preguntas cuyas respuestas requieren por parte del alumno una tarea relativamente simple -aunque no tanto como en los casos anteriores- es la que pide que se utilicen determinadas palabras para construir frases. Veamos un ejemplo:

"3º.- Construir 4 frases (correctas y con sentido) con las siguientes palabras, en las que aparezcan, sin repetirse, como mínimo, tres de ellas:

DOLMEN, SEDENTARISMO, HOMBRE DE NEANDERTHAL, PALAFITOS, PINTURA RUPESTRE, PIEDRA TALLADA, DIVISIÓN DEL TRABAJO, HOMO HABILIS, DEPREDACIÓN, AGRICULTURA, NOMADISMO, VASO CAMPANIFORME." (10c).

Lo que caracteriza al conjunto de preguntas que he considerado anteriormente es la simplicidad de la tarea que los alumnos deben realizar para proceder a dar la respuesta: subrayar una palabra, asociar palabras, completar frases, redactar una frase... Observemos, por otra parte, que las preguntas de este tipo sólo nos aparecen -en la muestra que he utilizado- en cursos inferiores y, sobre todo, en el primer ciclo de la ESO, mientras que no se encuentran en los exámenes de primero o segundo de Bachillerato.

¿Cómo interpretar este dato? Mi hipótesis se dirige a considerar que los profesores tiendan a preparar exámenes más simples con la intención de hacerlos más sencillos y asequibles a los alumnos, ya que en los ejemplos que he utilizado realmente el tipo de tarea que se requiere para responder a las preguntas es de una gran simplicidad. Si esto fuera así, es probable que esta tendencia a simplificar las preguntas de los exámenes para hacerlos más fáciles sea más frecuente entre alumnos de inferior rendimiento académico pues de otra forma los resultados que se obtendrían serían bastante negativos y difícilmente asumibles por los profesores, padres y alumnos.

La simplificación -extrema si se quiere, en los ejemplos anteriores- de las preguntas sería, en ese caso, un mecanismo de adaptación de los profesores a las circunstancias de edad, rendimiento académico y puede que por ello de condición social. Ahora bien, el precio de la simplificación para hacer asequibles las preguntas a los niveles de competencia de los alumnos es el de la transmisión de un conocimiento simple y memorístico, así como de la idea de que la adquisición del conocimiento histórico escolar es cosa de repetir una y otra vez nombres, fechas y frases. Así, no resulta fácil que la Historia escolar alcance todas las virtualidades que los profesores desean y que ya vimos en su momento;

la cuestión que estas reflexiones me suscitan es la de si es posible, y de qué forma, hacer asequible el conocimiento histórico escolar a los estudiantes sin que por ello se devalúe la potencialidad formativa de la Historia, lo cual nos remite al problema de la gradación de complejidad⁶¹ (García Díaz, 1995,1998; García Pérez y Merchán, 1998; García Pérez y Rivero, 1995; García Pérez, 1999a).

Lo que parece claro es que de esta forma el esfuerzo que deben hacer los alumnos para responder y para preparar los exámenes, se limita a memorizar y después recordar las palabras o fechas pertinentes. Por su parte, parece también evidente que para el profesor la corrección de este tipo de exámenes requiere menos tiempo que otros y, sobre todo, permite una calificación difícilmente discutible, pues queda claro cuáles son las respuestas correctas.

Además del grupo antes citado, y si dejamos al margen el tipo de preguntas que se refiere a la construcción de ejes cronológicos o localización de hechos en un mapa, tendríamos que para responder a la mayor parte de las preguntas de los exámenes de Historia, los alumnos deben *escribir un texto* más o menos largo sobre un asunto determinado. Así, por ejemplo, si se pregunta la definición o el significado de una palabra, o si se pregunta por las causas, desarrollo y consecuencias de un hecho histórico, o por la descripción de una época o aspecto del pasado, etc.

La tendencia que vemos manifestarse con frecuencia es que si las preguntas de los exámenes se refieren expresamente a un texto ya escrito -algo que resulta bastante probable- las respuestas de los alumnos se limitarán a *reproducir* más o menos fielmente aquel texto, un procedimiento que ya veíamos al analizar los ejercicios y actividades. El caso es que la mayoría de las preguntas de los exámenes que he utilizado son de este tenor, y habría que advertir que lo que a simple vista parece natural -preguntar sobre lo que ya está escrito- condiciona enormemente la tarea que el alumno ha de hacer en la preparación de los exámenes, siendo bastante probable que para ello se ejercite básicamente la repetición memorística del texto sobre el que versarán las preguntas, pues en realidad lo que se les pide es que lo reproduzcan lo más fielmente posible. Frente a esto pienso que otro tipo de preguntas con las que se suscite la reflexión sobre cuestiones problemáticas -no resueltas en un

61

Un asunto que me parece del mayor interés si se quieren hacer viables los planteamientos de la Didáctica crítica y que ha sido ampliamente trabajado por el proyecto IRES.

texto- y para las que sea pertinente el uso de informaciones ya disponibles por parte del alumno, pueden fomentar otras tareas intelectuales de mayor fuste y capacidad formativa, si bien no se me escapa que en las circunstancias en las que se confeccionan sus preguntas y se desarrollan los exámenes no parece fácil cambiar en el sentido en el que apunto.

He dicho que la mayoría de las preguntas de los exámenes analizados piden en realidad a los alumnos que digan lo que de una u otra forma se les ha dicho y que la preparación de este tipo de exámenes -que es a lo que los estudiantes suelen llamar estudiar- consistiría en repetirse una y otra vez, de una u otra forma, el texto en cuestión hasta su coyuntural memorización. Veamos este proceso atendiendo a las informaciones que encontramos en los cuadernos de los alumnos del centro CU1.

En la mayoría de ellos aparece una relación de preguntas referidas al tema 2, que se ocupaba del feudalismo. En algún caso, por ejemplo en el cuaderno nº 1, junto a esta relación hay -como ya dije- una nota que nos indica que las preguntas del examen se seleccionarán de entre ellas:

"Lo que entra el examen: Tema 2. Feudalismo.

- 1.- *¿Cómo y por qué acabó el mundo antiguo?*
- 2.- *Definición de feudalismo.*
- 3.- *El monacato.*
- 4.- *Características del cristianismo.*
- 5.- *Organización del cristianismo.*
- 6.- *Hablar de Carlomagno.*
- 7.- *¿En qué consiste la paz de Dios?*
- 8.- *En qué consisten los 3 órdenes.*
- 9.- *El funcionamiento de un señorío.*
- 10.- *¿Cuáles eran las obligaciones de los siervos?*
- 10.- *¿En qué consiste el poder del ban?*
- 11.- *En qué consiste el juramento vasallático (CU1-nº1).*

Del contexto de estas anotaciones se desprende, como digo, que el profesor ha entregado multicopiada la anterior relación de preguntas como inventario de donde extraerá las que posteriormente formarán parte del examen de este tema. De hecho, en algunos cuadernos queda constancia del

dato -seguramente suministrado también por el profesor- de que de las doce preguntas, tres son "*fijas del examen*" (la 1, la 2 y la 3). Si embargo, el profesor de este centro no entregaba las preguntas a sus alumnos sólo con el objetivo de facilitarles la realización del examen, sino que también se proponía que, a modo de ejercicios y preparación del examen, los estudiantes redactaran las respuestas y las anotaran en su cuaderno.

En los cuadernos vemos, efectivamente, la redacción de las doce respuestas, redacción que está tomada generalmente del libro, del dictado del profesor o de algún otro material fotocopiado que el profesor entregaba. Si fijamos nuestra atención, por ejemplo, en la segunda pregunta -"*Definición de feudalismo*"-, tenemos ocasión de comprobar el proceso que se sigue -al menos en este caso- cuando las preguntas de los exámenes piden a los alumnos que den cuenta de la información que se contiene en un texto escrito.

La definición de feudalismo que utilizaron los alumnos es la que se recoge en un texto multicopiado con el título "La revolución feudal" en el que, entre otras cosas aparece enmarcado y con una flecha y nota manuscrita -que dice "*ATENCIÓN*"-, el siguiente párrafo:

"Llamemos pues feudalismo (en su sentido amplio o restringido, ¿qué más da?) a un régimen social que se basaba en la confiscación, con frecuencia brutal, de los beneficios (del excedente) del trabajo campesino, y que garantizaba, mediante un sistema más o menos complejo de redes de dependencia (vasallaje) y de gratificaciones (feudos), su redistribución en el seno de la clase dominante (P. Bonnassie)" (CU1-nº 1).

En el cuaderno de este mismo alumno queda constancia de las respuestas que preparó para las doce preguntas anteriormente referidas; en el caso concreto de la 2ª, la que pide la definición de feudalismo, el alumno se ha limitado a copiar literalmente el texto anterior. Disponemos también del examen que realizó el alumno sobre este tema, examen en el que, efectivamente, una de sus preguntas dice así: "*7.- Esta sí la esperabas: Definición del feudalismo*". Pues bien, merece la pena reproducir la respuesta del alumno, que fue la siguiente:

"Llamemos pues feudalismo (en su sentido amplio o restringido, ¿qué más da?) a un régimen social basado en la confiscación de bienes, con frecuencia brutal, del beneficio (del excedente) del trabajo campesino, que garantizaba, mediante un sistema más o menos complejo de redes de dependencia (el vasallaje) y de gratificaciones (el feudo), su redistribución en el seno de la clase dominante

P. Bonnassiel " (CU1-nº 1)

Obsérvese que el estudiante ha reproducido casi literalmente, cita incluida, aunque incorrectamente, la definición que el profesor entregó fotocopiada. Si nos fijamos bien la correspondencia no es exacta ya que introduce una expresión *-confiscación de bienes-* que no estaba en el texto primigenio y que hace que la redacción, al menos en esta línea, carezca de sentido. Lo importante, no obstante, parece ser la apariencia de que se ha reproducido el texto que contenía la respuesta, incluso el profesor parece no advertir la intromisión de una palabra extraña que confunde la definición pues otorga a la respuesta la máxima calificación posible (1 punto).

La fórmula seguida por este profesor, que utiliza en otros casos, consiste, pues, en indicar previamente cuáles son las preguntas posibles en el examen, dictar las respuestas correctas o indicar dónde se encuentran y corregir en función del grado de similitud entre el texto copiado y el texto de la respuestas de los alumnos en el examen. A veces, según vemos en los cuadernos, indica en qué parte del libro se encuentra redactada; es el caso, por ejemplo, del examen sobre la transición del Antiguo al Nuevo Régimen. En los cuadernos de los alumnos queda constancia de ello, según vemos en el siguiente caso:

"Examen de Historia. Del Antiguo al Nuevo Régimen.

1.- Revolución industrial

Demográfica (82-86-87).

Agrícola (82).

Industrial (82-83-94-136)

2.- Sociedad de clases 110-111.

3.- Ideología (116)

Liberalismo. (116, 88, 117)

(...)

(CU1-nº 5)

En definitiva parece que las preguntas del examen se suelen referir a un texto escrito en el que se contienen informaciones que los alumnos deben memorizar. Lo que me interesa ahora subrayar no es tanto el asunto o asuntos sobre los que versan las preguntas sino la forma que adopta el examen y la tarea que este tipo de pruebas reclama de los alumnos: la repetición memorística de la información; si tenemos en cuenta que la preparación del examen es la forma en que los estudiantes se relacionan con la asignatura, veríamos un panorama poco estimulante en las clases de Historia, si este ejemplo se considerara generalizable.

Lo que los alumnos han de hacer para el aprendizaje de la asignatura en poco se parece a aquello que veíamos deseaban en sus declaraciones los profesores, y difícilmente conduce, no ya a la comprensión del presente o la formación en ciertos valores, sino incluso al desarrollo de otras competencias intelectuales que no sean las propias del cultivo de la memoria. Y parece probable que las circunstancias de tiempo, espacio, posibilidades de corrección, etc., en las que se desenvuelve el examen, tengan algo que ver con ello. Pero no olvidemos que hay otros factores que influyen también en todo ello; así, la naturaleza misma del objeto del conocimiento histórico escolar, o la relación mercantil que los estudiantes suelen mantener con el conocimiento escolar y las demandas que por ello plantean sobre el tipo de preguntas, o el lugar cada vez más central que juega el libro de texto en la clase de Historia, son algunos de ellos.

Naturalmente, las preguntas de los exámenes que preparan los profesores no siempre se identifican claramente con un texto ya escrito en el libro o en los apuntes tomados de la explicación del profesor; de hecho en no pocos casos los docentes procuran formular otro tipo de preguntas más proclives a la reflexión y a la elaboración de repuestas creativas, en el sentido, por ejemplo, que informaba una profesora cuya opinión era recogida por R. Galindo: *“yo en los exámenes no hago preguntas tal cual vienen en los libros de texto, sino que les exijo que lleguen a una cierta búsqueda de relaciones...”* (Galindo, 1997, pág. 233). Sabemos, sin embargo, que la opinión de muchos alumnos es, precisamente, contraria a esta práctica y los hemos visto -páginas atrás- quejarse de que las preguntas de los exámenes no se correspondían con

los enunciados del libro de texto. El caso es que, como se ha dicho anteriormente, las fuerzas que impulsan a que las preguntas tiendan a formularse de manera que responderlas baste con reproducir un texto son potentes, y se imponen frecuentemente sobre la voluntad de los profesores.

Entre los exámenes analizados, he encontrado ejemplos que pueden ser ilustrativos de preguntas para cuya respuesta se requiere la *elaboración -más que la reproducción- de un texto*. Así, por ejemplo, las ya mencionadas anteriormente que pedían comparar dos épocas o sociedades, o algunas de las que a continuación veremos al tratar del comentario de textos históricos. No son, sin embargo frecuentes, al menos en la muestra que se ha utilizado en la investigación. Es probable que las dificultades prácticas que en otro momento he apuntado, tengan que ver con este dato. Así, son preguntas que requieren bastante más tiempo para su realización y para su corrección; son, además, más difíciles de calificar ya que los juicios que merezcan sus respuestas no son fácilmente objetivables; y, en fin, suelen ser rechazadas por los estudiantes ya que no son fáciles de preparar teniendo en cuenta la lógica dominante en la forma de estudiar.

Una de las tareas que goza de reciente tradición en la realización de los exámenes de Historia es la del análisis o comentario de textos históricos. Las cuestiones relacionadas con los textos históricos o historiográficos, o incluso textos periodísticos, suelen estar presente en los exámenes. De los doce Institutos de donde he obtenido ejemplos de ellos, en siete aparecen textos aunque es de notar que no hay comentario de textos en los exámenes de primer ciclo y que en algunos de estos siete Institutos, concretamente en dos de ellos, sólo aparecen en los exámenes de Bachillerato y no de los cursos de ESO. De aquí que suponga que los profesores tienden a utilizar textos históricos más bien en los exámenes de los cursos superiores⁶².

De momento, parto de la idea de que el análisis de textos históricos no es una tarea sencilla para los alumnos, ni tampoco de fácil corrección para los profesores, pues no parece que esté suficientemente consensuado qué es exactamente lo que quiere decir "comentar un texto histórico"⁶³.

⁶² Téngase en cuenta, además, que en 2º de Bachillerato o en COU es parte obligatoria del programa de la asignatura y del examen de selectividad.

⁶³ Una prueba de la falta de consenso sobre el tema es el dato de que respecto a la prueba de "Comentario de texto histórico", que forma parte de la prueba de acceso a la Universidad, se suceden periódicamente circulares aclaratorias sobre el sentido de este examen. Y es que, de hecho, es posible encontrar modelos

Pero veamos de qué forma aparece el comentario o análisis de texto en los exámenes que he utilizado en la investigación. En algunos casos -los menos y casi siempre en cursos de Bachillerato- lo que se le pide al alumno o alumna se expresa de forma lapidaria:

“3º.- Comenta el siguiente texto:

*La revolución de 1848 debe considerarse como la continuación de la de 1789... En ambas hay una idea moral que conmueve al mundo: el pueblo; el pueblo que se desprende en 1789 de la servidumbre, de la ignorancia, de los privilegios, de las preocupaciones y de la monarquía absoluta, y en 1848 de la oligarquía de una minoría y de la monarquía representativa de proporciones diminutas
LAMARTINE,A.: Historia de la revolución de 1848” (45f).*

Sin duda que, formulada así la cuestión, el análisis del texto de Lamartine puede ser un ejercicio de reflexión razonada acerca de la revolución de 1848 y de la interpretación que de ella hace el autor, de manera que el producto de esa reflexión termine concretándose en la elaboración, por parte del alumno, de otro texto propio. Es probable que sea esta la intención del profesor cuando plantea el comentario de texto como una de las preguntas del examen, aunque desconozco los términos en los que los alumnos elaboraron su respuesta.

Lo que sí sabemos es que en muchos -en la mayoría- de los exámenes que se han analizado, la cuestión sobre comentario de texto se desglosa en una serie de aspectos formulados en forma de preguntas o puntos de un guión que a veces obedecen a un esquema conocido; de esta forma, el comentario o análisis del texto consistiría, realmente, en responder a estas preguntas.

El análisis de las preguntas que normalmente sirven de guía para el comentario del texto nos permite aproximarnos a lo que en realidad hacen los alumnos y alumnas cuando proceden a responder al análisis de los textos históricos.

En algunos exámenes, el profesor o profesora ha incluido un esquema o guión de análisis del texto que reproduce, aunque no de forma literal, las instrucciones remitidas por Secretariado de Acceso de la Universidad de Sevilla con fecha 3 de Marzo de 1999. Es el caso, por ejemplo, del siguiente examen que, sobre un extracto de la declaración del soviet de Petrogrado del 27 de Marzo de 1917, dice :

"1 [Texto]

-Clasificación del texto. Contexto (y antecedentes).

-Análisis: Ideas principales y secundarias y explicación del texto explicitando el momento revolucionario al que hace referencia y consecuencias (forma parte del comentario y conclusión) (4 puntos)"
(2a).

En la mayoría de los casos, sin embargo, se pide a los alumnos que den cuenta de lo que dice el texto, lo que habitualmente se convierte en una paráfrasis o, a lo sumo, en un resumen del mismo texto. Junto a esta pregunta, es frecuente encontrarnos con otras que interrogan a los alumnos por asuntos que tienen alguna relación con lo que se dice en el texto, pero que no pueden responderse a partir de un análisis del contenido sino de lo que el alumno sabe o recuerda de ello. Digamos que son preguntas en las que el texto sirve literalmente como pretexto. He aquí un ejemplo de este tipo de comentario de textos:

"1.COMENTARIO DE TEXTOS.

TEXTO I.

¡Señor! Nosotros, obreros de San Petesburgo, nuestras mujeres, llegamos a ti ¡Oh zar! para solicitar justicia y protección. Estamos en la miseria, oprimidos y cargados con trabajo excesivo, tratados como esclavos ... Nuestra primera petición es que los patronos examinen con nosotros las peticiones. Esto ha sido rechazado, así como el derecho a hablar de nuestras necesidades. También han considerado ilegal nuestro deseo de disminuir el horario hasta ocho horas...

1. ¿Qué piden los obreros?, ¿A quién se dirigen?, ¿Cómo definirías la situación económica y social que expresan en su petición?, ¿Qué influencia tiene el reparto de tierras y la situación revolucionaria?"

(23e).

Como puede observarse en este caso las preguntas son de dos tipos, unas que se responden con una lectura simple del texto -pues realmente lo que se pide es que se reproduzca alguna frase- y otras que refieren a cuestiones que no se contienen en él aunque seguramente han sido explicadas en la clase o se contienen en el libro de texto. Esta última posibilidad a la hora de confeccionar las preguntas sobre el texto -la de usar el texto como pretexto para preguntar por algún asunto- se refleja claramente en el siguiente ejemplo: Sobre un texto relativo a la etapa autárquica del franquismo, se pregunta a los alumnos:

"3º ¿A qué etapa de la Historia de España pertenece el siguiente texto? Explique las características de aquella etapa y sus consecuencias posteriores." (68k).

Reproducir lo que dice el texto y preguntar por algún tema o cuestión explicada en clase o impresa en las páginas del libro, es un esquema frecuente en los exámenes de Historia en los que se incluye el llamado comentario de textos históricos. Como paradigma de este modelo puede servirnos el siguiente ejemplo en el que se utiliza un discurso de Luis XV describiendo los atributos de la monarquía absoluta:

"Es sólo en mi persona donde reside el poder soberano, como ha sido establecido por la Providencia; es sólo por mí que mis tribunales existen y tienen autoridad, y, como ellos ejercen en mi nombre, su uso no se puede volver nunca contra mí; sólo a mí pertenece el poder legislativo sin dependencia y sin división; es por mi autoridad que los oficiales de mi Corte proceden a la ejecución de la ley; el orden público emana de mí, y los derechos y los intereses de la Nación reposan en mis manos". (Discurso del rey de Francia Luis XV el 3/3/1766).

Cuestiones:

- 1.- *Subráyalo. (1 punto).*
- 2.- *Expresa, con tus propias palabras, de qué trata el texto. (Máximo: 3 líneas). (1 punto).*
- 3.- *Realiza un esquema sobre el texto. (2 puntos).*
- 4.- *(1 punto)*
 - a) *¿Qué nombre recibe el sistema político que se desprende del texto? ¿Cuándo y dónde se dio?*
 - b) *¿Se daban otros sistemas políticos en esas fechas? En caso afirmativo, indica sus características y dónde se dieron.*
- 5.- *Explica todo lo que sepas acerca de las ideas que surgieron en esas fechas oponiéndose a las contenidas en el texto. (2 puntos)*
(50g).

En fin, un balance de esta sumaria incursión en las formas que adopta la presencia del análisis y comentario de textos históricos o historiográficos en los exámenes de Historia nos invita a subrayar la diversidad y consiguiente subjetividad con la que el asunto es tratado en clase por los profesores y que se refleja en la disparidad de criterios a la hora de resolver el modo en que se plantea. Entre los ejemplos analizados, sin embargo, podríamos distinguir tres modelos que nos reflejan, a su vez, tres posibles características del conocimiento histórico escolar. Por una parte el que se suele llamar “comentario libre”, que implicaría un tipo conocimiento más reflexivo capaz de relacionar informaciones diversas y de utilizarlas para abordar cuestiones no tratadas directamente en la clase. Puesto que generalmente no es éste el tipo de conocimiento habitual en la clase de Historia y es además disonante con las circunstancias que rodean la práctica examinatoria (tiempo disponible, facilidad de corrección, información de referencia que objete la calificación...), es por lo que no parece de uso frecuente, y, por ello mismo, apenas ejerce influencia sobre las características que configuran el conocimiento escolar, ya que al no ser demandado en los exámenes los estudiantes no se interesan por adquirirlo.

Un segundo modelo es el que se caracteriza por el uso de un esquema muy técnico que generalmente está tomado del academicismo universitario; aunque este modelo se utiliza por sus connotaciones científicas con la carga de prestigio que ello conlleva, en la práctica resulta farragoso y de difícil aplicación. De hecho he dicho que no es frecuente el uso de este modelo y que sólo aparece en casos aislados de cursos superiores sometidos a la influencia de la prueba de acceso. Con todo la aplicación de estos esquemas propicia un

conocimiento rutinario, pues de lo que se trata es de aplicar al texto, cuando es posible, una especie de plantilla⁶⁴.

Por fin el modelo más habitual puede interpretarse como una evolución de lo que originalmente pudo ser el análisis de textos históricos, mediante adaptación a las circunstancias del contexto escolar y, particularmente, a la práctica examinadora. En este caso las preguntas que guían el comentario del texto suelen pedir una reproducción –más o menos sofisticada de su contenido- y una exposición sobre uno o varios asuntos situados en el “entorno” del texto, exposición que, por otra parte, podría pedirse sin necesidad de incluir el texto en el examen, que es lo que suele ocurrir⁶⁵. Como ya hemos dicho, este modelo es el que mejor se adapta a la realidad de nuestras aulas pues en definitiva concuerda con lo que los alumnos suelen hacer: memorizar las explicaciones o el libro de texto. Así que su uso es reflejo de las características del conocimiento histórico escolar –repetir y memorizar-, y lo refuerza en la medida en que se utiliza en los exámenes.

Resumiendo lo que se ha dicho en las páginas anteriores sobre los exámenes en la enseñanza de la Historia, he subrayado su importancia indicando que su incidencia alcanza el punto de que, de una u otra forma, polariza las prácticas pedagógicas y se convierte en el referente de la relación de los alumnos con el conocimiento histórico escolar; y ello sin que los profesores puedan fácilmente sustraerse a su poderosa influencia.

Hemos visto que en las circunstancias actuales la preparación, realización y corrección de los exámenes está sometida a una serie de condicionamientos que en cierta medida influyen en la formulación de las preguntas y respuestas, sin olvidar que, en definitiva, el carácter mercantil del conocimiento escolar y lo que constituye el objeto del conocimiento histórico escolar -decir lo que ya se ha dicho- son los elementos más determinantes en la configuración de los exámenes de Historia.

⁶⁴ Algo parecido tuvimos ocasión de ver en el caso del centro CU1 cuando se analizaron los ejercicios de los alumnos entre los que se incluía el análisis de textos históricos guiados por un esquema que proporcionó el profesor.

⁶⁵ En este sentido puede interpretarse también el dato de que el comentario de texto histórico es cada vez menos frecuente en los exámenes e incluso en las prácticas pedagógicas, si se exceptúa el 2º curso de Bachillerato.

En el marco de estas reflexiones, he procedido a analizar las preguntas de la muestra de exámenes utilizados en la investigación. Atendiendo a los asuntos a los que se refieren, hemos visto que la mayoría trata de la definición de términos históricos, de la exposición de las causas y consecuencias de determinados hechos históricos, así como de la descripción del desarrollo de acontecimientos del pasado o de las características de épocas, aspectos o sociedades históricas. Finalmente, atendiendo al tipo de tareas que los alumnos deben realizar para responder a las preguntas, hemos visto que habría un tipo de preguntas cuyas respuestas se limitan a subrayar, elegir palabras, etc., otro grupo que demanda la redacción de un texto, algo que generalmente termina convirtiéndose en la reproducción de otro texto. Por último hemos analizado el comentario de texto como un tipo peculiar de pregunta y tarea en los exámenes, advirtiéndole que tiende a resolverse de forma que el texto resulta verdaderamente innecesario, pues no es frecuente que realmente se analice su contenido.

En definitiva, el análisis de la práctica examinadora revela una perspectiva enormemente sugerente para entender las características del conocimiento histórico escolar que adquieren los estudiantes, pero también nos permite observar que las prácticas escolares -como la práctica examinadora- responden a las funciones sociales de la institución escolar -seleccionar y clasificar, en este caso- y a la solución de las necesidades prácticas que alumnos y profesores deben afrontar en virtud de las peculiares características del contexto escolar.

preguntas y respuestas, sin olvidar que, en definitiva, el carácter mercantil del conocimiento escolar y lo que constituye el objeto del conocimiento histórico escolar -decir lo que ya se ha dicho- son los elementos más determinantes en la configuración de los exámenes de Historia.

En el marco de estas reflexiones, he procedido a analizar las preguntas de la muestra de exámenes utilizados en la investigación. Atendiendo a los asuntos a los que se refieren, hemos visto que la mayoría trata de la definición de términos históricos, de la exposición de las causas y consecuencias de determinados hechos históricos, así como de la descripción del desarrollo de acontecimientos del pasado o de las características de épocas, aspectos o sociedades históricas. Finalmente, atendiendo al tipo de tareas que los alumnos deben realizar para responder a las preguntas, hemos visto que habría un tipo de preguntas cuyas respuestas se limitan a subrayar, elegir palabras, etc., otro grupo que demanda la redacción de un texto, algo que generalmente termina convirtiéndose en la reproducción de otro texto. Por último hemos analizado el comentario de texto como un tipo peculiar de pregunta y tarea en los exámenes, advirtiendo que tiende a resolverse de forma que el texto resulta verdaderamente innecesario, pues no es frecuente que realmente se analice su contenido.

En definitiva, el análisis de la práctica examinadora revela una perspectiva enormemente sugerente para entender las características del conocimiento histórico escolar que adquieren los estudiantes, pero también nos permite observar que las prácticas escolares -como la práctica examinadora- responden a las funciones sociales de la institución escolar -seleccionar y clasificar, en este caso- y a la solución de las necesidades prácticas que alumnos y profesores deben afrontar en virtud de las peculiares características del contexto escolar.

6.7. Conclusiones

Aunque según el estilo que he adoptado en la exposición de los resultados de la investigación, al final de cada uno de los apartados de este capítulo -y de los anteriores- he resumido lo que en ellos se decía, parece pertinente dedicar otro apartado a ofrecer unas conclusiones que sirvan de balance a lo que se ha dicho a lo largo de las páginas precedentes.

Recordemos que el objetivo de esta parte de la investigación era el de caracterizar la práctica escolar en la clase de Historia, dando cuenta de las interacciones que en ella se produce y del papel que juegan los que he denominado principales agentes presentes en este campo de producción del conocimiento escolar, es decir, profesores y alumnos. En lo que respecta al objeto del conocimiento que realmente se moviliza en el aula, diré que ha constituido una cuestión de especial interés en la investigación, puesto que -según se ha dicho- el marco legal resultante del proceso de Reforma anteriormente analizado, ofrecía una situación teóricamente nueva en la enseñanza, como es el hecho de que el currículum oficial -y el discurso reformista- subrayaba su carácter flexible y la posibilidad, por tanto, de que los profesores tomaran decisiones en la determinación del contenido.

Lo que hemos visto, a partir de las fuentes utilizadas en la investigación, es que en la práctica los contenidos mantienen el carácter disciplinar heredado desde el siglo XIX y que en muy pocos casos se ha optado por un planteamiento del conocimiento escolar al margen de las clásicas disciplinas de Geografía e Historia. Algo que me parece especialmente subrayable en el caso de Andalucía, en donde, como se ha dicho, el currículum oficial se caracterizaba por su elevado grado de flexibilidad e indeterminación. Las disciplinas permanecen, pues, en la práctica, como el único modo de articular el conocimiento que se pone a disposición de los estudiantes, ahora distribuidas a lo largo de los cursos de la E.S.O. en una forma bastante homogénea y que no supone ninguna novedad significativa con respecto a la distribución que habitualmente se daba en fechas anteriores a la entrada en vigor del nuevo currículum oficial.

En lo que respecta a los asuntos que constituyen el objeto de estudio en las clases de Historia y que forman el entramado de la asignatura en los cursos que se imparte, hemos visto que se trata de un limitado número de hechos históricos consagrados por la tradición como constitutivos de la Historia oficial/académica. De entre ellos destacan algunos -la Revolución Industrial, las Guerras Mundiales y la Revolución Francesa- sobre los que se vuelve una y otra vez, una selección y repetición que no me parece ajena al interés ideológico de magnificar el presente -contraponiéndolo como alternativa a un pasado condenable- y que, en todo caso, provoca el hastío y el cansancio de los alumnos.

A la hora de concretar qué es lo que los alumnos han de saber sobre esos -y otros- hechos históricos, hemos visto que generalmente se refiere a describir lo que ha ocurrido en el pasado, a caracterizar épocas, sociedades y situaciones históricas, y, sobre todo, a conocer la explicación de los hechos históricos, es decir, sus causas y consecuencias, todo ello de manera muy estructurada. Pero en realidad no se trata de que los alumnos discernan sobre estos aspectos de los hechos históricos sino que conozca y memoricen lo que está escrito en el libro de texto o lo que el profesor les dice sobre ello, de manera que el objeto del conocimiento histórico escolar viene a ser la reproducción de esas informaciones, con el fin de dar cuenta de ellas en los exámenes.

En la determinación de ese conocimiento histórico escolar, el papel fundamental corresponde a los libros de texto, si bien el currículum oficial -cuando es suficientemente preciso-, marca una orientación que resulta decisiva. En cualquier caso, a juzgar por los datos que he utilizado en la investigación, puede afirmarse que se impone la tradición y que en la práctica, más que de cambio, tendríamos que hablar de continuidad al referirnos al contenido que se maneja en la clase de Historia.

El papel de los profesores en esa determinación es bastante limitado, especialmente en lo que respecta a la selección de hechos históricos y de los aspectos que de ellos se informa; de todas formas, como ya se ha dicho en el capítulo IV, los profesores de la asignatura no parecen dispuestos a introducir en este sentido novedades significativas, algo que he interpretado afirmando

que el prestigio y la seguridad de los profesores está ligado precisamente a lo que los expertos universitarios y de reconocido prestigio en el ámbito de la cultura, determinan que es el conocimiento valioso.

Pero los profesores no permanecen absolutamente ajenos a la determinación del conocimiento escolar, sino que introducen algunas matizaciones o asuntos que no se corresponden estrictamente con los hechos históricos académicos. Hemos visto que los hechos de actualidad suelen estar presentes en las clases de Historia, pero, lejos de la idea de que la Historia sirva para comprender el presente, se trata de comentarios muchas veces anecdóticos que carecen de importancia a la hora del examen y que los propios alumnos consideran que no forma parte del contenido de la asignatura. De hecho la frecuencia con la que se mencionan este tipo de comentarios es muy distinta según nos encontremos en cursos superiores o inferiores, observándose que en los primeros la lógica examinadora impone sus reglas y toda la atención y el tiempo de la clase se concentra en la transmisión del conocimiento que será objeto de examen.

También hemos visto que en las clases en las que predominan alumnos de un bajo nivel socioeconómico son más frecuentes este tipo de comentarios sobre la actualidad, algo que -según algunas de las informaciones utilizadas- puede tener relación con la necesidad de relajar a los estudiantes, como si los profesores tuvieran conciencia de que el hastío, la falta de interés y el posible problema de control de la conducta de los estudiantes, fuera provocado por el conocimiento académico disciplinar que se ven impelidos a impartir. Así que, según esto, los profesores modulan y seleccionan algunos aspectos del contenido, en función de las interacciones de la clase y de los requerimientos examinatorios.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas a propósito de la transmisión del conocimiento, hemos visto que en la clase de Historia la actividad más frecuente es la explicación del profesor, seguida de la lectura y subrayado del libro de texto y de la realización y corrección de ejercicios y actividades. Un dato que me ha parecido destacable es el hecho de que estas prácticas no se desarrollan uniformemente en todas

las clases sino que se producen con matices distintos en función de algunas variables.

Así, hablaríamos de un modelo en el que, aunque predomina la explicación del profesor, las actividades están más diversificadas, de manera que una parte importante del tiempo de clase se emplea en otras como la realización y corrección de ejercicios; los datos apuntan a que este modelo es más probable en los cursos inferiores que en los superiores y, dentro del mismo curso, en las clases con alumnos de bajo nivel socioeconómico.

En el segundo modelo observado, el predominio de la explicación es más notorio, de manera que el tiempo que se dedica a otro tipo de actividades es más reducido. Este modelo es más probable en los cursos superiores y, dentro del mismo curso, entre alumnos de nivel socioeconómico medio-alto. Digamos que las diferencias entre un modelo y otro nos indica que las prácticas pedagógicas -y, por tanto, las características del conocimiento que se transmite- están condicionadas por el nivel social del alumnado, así como por la mayor o menor incidencia de la lógica examinatoria.

Analizando con más detalle la explicación de los profesores se ha dicho que sirve como medio para la transmisión de información y que -en coherencia con lo anterior- es en los cursos superiores y entre alumnos y alumnas de nivel socioeconómico medio-alto cuando más frecuentemente se utiliza. Sin embargo hemos visto que en otras circunstancias distintas la explicación no resulta un medio idóneo para transmitir grandes cantidades de información y que, en todo caso, requiere que se desarrolle en unas condiciones -que resuelvan las demandas de los estudiantes- que no siempre se producen.

Sin que resulte contradictorio con lo anterior, también se ha dicho que la explicación sirve asimismo -incluso al mismo tiempo que para transmitir información- para controlar la conducta de los estudiantes y la gestión de la clase. Con este propósito suele utilizarse especialmente en los contextos en los que por las características del alumnado resulta más complicado el mantenimiento del orden en el aula. Ahora bien, para que la explicación cumpla con esta función es necesario que adopte ciertas características que nos hacen pensar en formas distintas de explicación: la explicación con preguntas y

respuestas continuas y el dictado de apuntes. Ni que decir tiene que la cantidad de información que de esta forma se transmite es menor y que el conocimiento que así se adquiere tiene un carácter más sintético en el primer caso y más rutinario en el segundo.

En lo que respecta a la realización de ejercicios y actividades, recordaremos que se hacen más frecuentemente en los cursos inferiores que en los superiores y entre los profesores con más problemas de interés de los alumnos y de gobierno de la clase. En general la mayoría de los ejercicios consistente en preguntas cuyas respuestas se encuentran en el libro de texto o en los apuntes dictados por el profesor, de manera que lo que los alumnos suelen hacer para responderlas es copiar una y otra vez de alguna de estas fuentes. De esta manera, la forma en que se aprende la Historia es mediante la repetición continuada de lo que está escrito, algo no muy distinto a lo que hemos visto sucedía en los albores de la disciplina, sólo que ahora -con la incorporación de nuevos estratos sociales a la Enseñanza Secundaria- la realización de la repetición se encarga expresamente a los alumnos y no se deja a su propia elección y autocontrol.

El libro de texto es piedra angular en la arquitectura de la transmisión del conocimiento escolar, pues allí se encuentra la información que ha de transmitirse y -cada vez en mayor medida- los ejercicios que han de realizarse. El texto adquiere notoriedad en virtud de las características del conocimiento histórico escolar, pues al tratarse de un conocimiento cerrado puede ser registrado en un espacio manejable. Pero, además, su importancia se debe también al carácter examinador de ese conocimiento, pues si para responder adecuadamente en los exámenes se trata, en última instancia, de recordar, viene bien disponer de un artefacto en el que esté claramente escrito lo que ha de memorizarse. Así, hemos visto que los profesores utilizan el libro como fuente de sus explicaciones y que los alumnos se sirven de él para volver una y otra vez -respondiendo a las preguntas de los ejercicios, subrayando, resumiendo, "estudiando- sobre la información que ha de retenerse.

En fin, el examen constituye la actividad que culmina los ciclos escolares, de forma que casi toda la enseñanza y el aprendizaje giran sobre él. Aprobar el examen constituye el principal objetivo de los alumnos -más de los

que más expectativas tienen en la promoción escolar- y en función de ello se relacionan generalmente con el conocimiento e incluso plantean demandas a los profesores. Ahora bien, la realización del examen -cuya existencia tiene mucho que ver con el carácter mercantil del conocimiento- se da en un contexto que condiciona el tipo de preguntas y el tipo de respuestas. Así, las necesidades de la corrección, el carácter individual de la prueba, el aislamiento, el tiempo, el espacio, etc., constituyen factores determinantes del conocimiento escolar, pues termina adquiriendo ese estatus el conocimiento cuya posesión puede ser evaluada y se pregunta, por tanto, para que el alumno diga lo que se le ha dicho.

En definitiva, diré que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la clase de Historia responden a rutinas fuertemente arraigadas en la tradición disciplinar, rutinas que apenas han variado con la implantación de la nueva Enseñanza Secundaria, que están muy lejos de producir el conocimiento histórico que los profesores declaran como deseable. Y es que más que a los deseos de los profesores y expertos del currículum, las actividades que se desarrollan en la transmisión del conocimiento en el aula, resultan -como afirma Cuesta (1999c)- de las rutinas profesionales atentas a la necesidad de resolver problemas prácticos y de dar respuesta a los requerimientos examinatorios de la institución escolar.

CONCLUSIONES FINALES

CONCLUSIONES FINALES

En las próximas líneas voy a proponer algunas ideas que pueden servir como conclusiones de la investigación realizada, advirtiéndole que en ningún caso tienen un carácter cerrado ni, mucho menos, definitivo, pues, en realidad, creo que la investigación no puede darse por concluida salvo en lo que refiere a las circunstancias administrativas en las que se produce.

Como planteé en la formulación de problemas y objetivos de la investigación, mi punto de partida era el de considerar que en las clases de Historia se produce una recontextualización del conocimiento histórico escolar, interesándome por conocer el papel que en este proceso juegan los profesores y los alumnos, las prácticas pedagógicas mediante las cuales se produce la transmisión del conocimiento y, en fin, las características que ese conocimiento tiene cuando finalmente es adquirido por los estudiantes.

Efectivamente, el conocimiento escolar no puede considerarse como un conocimiento que resulta simplemente del trasvase del conocimiento científico al ámbito de la escuela para que sea adquirido por los alumnos, sino que es una construcción compleja que tiene su origen en el conocimiento científico y en lo que socialmente consideramos como cultura, pero que es sometido a un proceso de recontextualización -es decir, de reelaboración- para ser recolocado en un contexto que tiene ya características muy distintas al de ámbito de producción, y finalidades asimismo distintas.

La construcción del conocimiento escolar es un proceso que tienen una dimensión histórica, de forma que a lo largo del tiempo se va generando una tradición que afecta no sólo al contenido, sino también a las prácticas pedagógicas, a los discursos sobre la enseñanza, al *código disciplinar, en definitiva*.

Pero además, la construcción del conocimiento escolar es un proceso de naturaleza política social -y no exclusiva ni fundamentalmente epistemológica o psicológica-, es decir, un proceso en el que intervienen intereses de grupos y de poder. Y esto es así, por cuanto a través de la transmisión del conocimiento se modela la conciencia de los individuos, dotándoles de una visión más o menos conformista de la realidad y de unas pautas de comportamiento en la vida social más o menos críticas con el orden establecido. Pero también ocurre que en las sociedades capitalistas actuales la posesión del conocimiento proporciona ventajas -capital cultural- de orden económico y social, de manera que los grupos sociales influyen en el proceso de construcción para que el conocimiento escolar adopte características tales que hagan asequible su adquisición, es decir, similares a los de su cultura de clase.

Así mismo, en el proceso de construcción del conocimiento escolar habría que tener en cuenta los intereses profesionales de los docentes que intervienen en su transmisión, puesto que el hecho de que un tipo de conocimiento adquiera el rango de conocimiento valioso y se incluya en el currículo escolar, proporciona una serie de beneficios a los expertos en ese conocimiento

En fin, en el proceso de construcción histórica del conocimiento están presentes e influyen otras funciones sociales de la escuela distintas de la propia transmisión cultural y de la selección social mediante la distribución desigual del capital, como es la de custodia y vigilancia de los jóvenes hasta su -cada vez más tardía- incorporación al trabajo.

Analizando la producción del conocimiento escolar desde una perspectiva sincrónica, se ha dicho que se trata de un proceso que consiste en una recontextualización y reelaboración del conocimiento científico (y de otros tipos de conocimientos socialmente considerados como cultura) hasta convertirlo en el producto que se pone a disposición de los estudiantes para su aprendizaje. Este proceso de recontextualización ha sido denominado también de "pedagogización" del conocimiento, y, como se ha dicho, no es un proceso que se realice permanentemente *ex novo*, sino que parte del legado de la tradición y está mediatizado por la influencia e intereses de los grupos sociales y profesionales que en él participan y que tienen más poder de intervención.

La reelaboración y recontextualización del conocimiento escolar es un proceso que se realiza en diversos "campos" en los que existen reglas y dinámicas específicas de funcionamiento y en los que intervienen agentes con intereses asimismo específicos. Digamos que hay un campo de producción del conocimiento y de la cultura y diversos campos en los que ese conocimiento se recontextualiza -se pedagogiza- hasta convertirse en conocimiento escolar.

A lo largo de la investigación realizada he distinguido el campo del currículo oficial, el campo de la producción de libros de texto y el campo de la práctica escolar. Digamos que los contenidos que se elaboran en cada uno de estos campos están mutuamente influenciados, de manera que permanentemente hay un movimiento circular entre ellos que afecta a las características del conocimiento que en ellos se produce.

Quiero subrayar en este punto la idea -que propongo como conclusión de la investigación- de que existe un campo específico de recontextualización del conocimiento escolar al que he denominado "campo de la práctica"; de esta forma descarto que en el interior de las clases se produzca simplemente un proceso de reproducción del conocimiento escolar producido en otros campos

-el del currículo oficial y el de los libros de texto- y que suele llegar a ellas a través de los materiales didácticos.

Por el contrario, creo que el conocimiento que llega al interior de las clases a través de los materiales didácticos -y también de las concepciones y del *habitus* de los profesores y de los alumnos- se ve sometido allí a un nuevo proceso de recontextualización con el fin de ser adaptado a las condiciones y reglas específicas del contexto escolar en el que se produce la transmisión del conocimiento y a las necesidades e intereses de los principales agentes presentes en el campo, es decir, alumnos y profesores.

Naturalmente, esta nueva recontextualización del conocimiento producida en el curso mismo de su transmisión, opera dentro de los límites que impone la tradición expresada a través del currículo oficial, de los libros de texto, etc., así como de las funciones sociales de la escuela, pero influye, a su vez, en la formación de nuevas tradiciones y, por tanto en la reformulación del currículo oficial, de los libros de texto, etc.

A mi juicio esta idea nos puede ayudar a entender algunas de las dificultades con las que se encuentra la innovación educativa -objetivo último de esta investigación-, ya que, según esto, los materiales innovadores, los proyectos curriculares alternativos y nuestras propios deseos, se ven sometidos en el interior de las clases a un proceso de recontextualización que, en muchos casos termina desfigurándolos para ser adaptados a las reglas específicas del contexto en el que opera y, en muchos otros, "expulsándolos" del contexto precisamente por su incapacidad para adaptarse a ese medio.

El modo en que este proceso de recontextualización se produce en el campo de la práctica escolar, tiene que ver con la disposición y los intereses específicos -muchas veces contradictorios y generadores de conflictos- de los agentes allí presentes -profesores y alumnos.

En lo que respecta a los profesores podría afirmarse que el conocimiento en el que son expertos es fuente del estatus económico y social que ocupan y al mismo tiempo de la autoridad que mantienen en la clase, de manera que su interés está vinculado al estatus de la disciplina. Pero, al mismo tiempo, y generalmente de manera contradictoria con lo anterior, el interés de los

profesores en el desempeño de sus tareas docentes está íntimamente relacionado con la necesidad de resolver los conflictos que cotidianamente se generan en el proceso de transmisión del conocimiento -ocasionados habitualmente por la falta de interés de los estudiantes-, así como con la necesidad de gestionar el largo período de tiempo durante el que se relacionan -generalmente de forma involuntaria- con los estudiante. En uno y otro caso, los profesores recurrirán al conocimiento y a las prácticas pedagógicas mediante las que se transmite, ocasionando de esta forma una remodelación para ajustarlo a esos fines.

En lo que respecta a la disposición e intereses de los alumnos, hay que decir que están íntimamente relacionados con sus expectativas sobre la institución escolar, algo que depende, a su vez, de su condición social. En el caso de los alumnos de clase media, dado que sus expectativas son altas, su disposición al aprendizaje tenderá a ser favorable, pero no tanto por el valor intrínseco de la Historia que se les transmite, sino por su interés en obtener los títulos que le den acceso a cursos superiores y así hasta llegar a un determinado lugar en la jerarquía social. Se trata, por tanto, de un interés que en definitiva se resuelve en demostrar la posesión del conocimiento -ya mercantilizado- para aprobar los exámenes.

En el caso de los alumnos de las clases populares, aunque se plantean también aprobar las asignaturas, sin embargo, este interés suele ser efímero. Ello puede interpretarse, por una parte, teniendo en cuenta que las expectativas de promoción social a través de la escuela son escasas en el medio social y en la cultura en la que se han socializado. Por otra parte, la cultura escolar y, en concreto, la Historia escolar, viene a ser una cultura extraña que es vista como escasamente útil. Asimismo, el código lingüístico que la escuela utiliza en la transmisión del conocimiento es un código difícilmente comprensible para este tipo de alumnos, de forma que el acceso al conocimiento escolar representa un esfuerzo desproporcionado en comparación con las expectativas que han puesto en obtener posibles ventajas.

Los alumnos de las clase populares practican en el aula una cultura de resistencia que se traduce en falta interés por lo que allí ocurre y, finalmente, en problemas de orden. En estos casos los profesores se verían obligados,

más que con el tipo de alumnos anteriormente citados, a recurrir con más insistencia a medios que resuelvan de forma eficaz este tipo de problemas.

Junto con la disposición e intereses de profesores y alumnos, la recontextualización del conocimiento escolar en el campo de la práctica se produce de forma que responda a reglas específicas de este campo.

Así, la organización escolar -horarios, calendarios, espacios, distribución de materias, etc.- constituye una variable significativa a la que el conocimiento escolar tiene que adaptarse. De esta forma, por ejemplo, la transmisión del conocimiento debe parcelarse en dosis apropiadas a los ritmos escolares, las actividades tienen que desarrollarse igualmente en un lugar y tiempo determinado, etc.

Sin duda, el tipo y características de las interacciones que se producen entre alumnos y profesores en la transmisión del conocimiento, constituyen también un cúmulo de condicionantes que influyen en la remodelación del conocimiento en el aula. Estas interacciones están mediatizadas por varias circunstancias.

En primer lugar por las características del conocimiento que llega a la escuela, un conocimiento distante de los alumnos, desvitalizado y que generalmente provoca desinterés. Un conocimiento repetitivo, reproductivo, que se modela en función del hecho examinador. De esta forma, según esas características, la transmisión de ese conocimiento sólo es posible mediante prácticas pedagógicas igualmente repetitivas y memorísticas.

En segundo lugar, constituye un factor de primer orden en la caracterización de las interacciones con el conocimiento, el hecho arriba apuntado de su mercantilización, es decir, de su configuración como mercancía cuya posesión ha de ser permanentemente sometida a comprobación. De esta forma alumnos y profesores se relacionan y recontextualizan el conocimiento escolar para adaptarlo al hecho examinador.

En tercer lugar, en las relaciones entre profesores y alumnos la cuestión del control de la clase -de la conducta de los alumnos, en realidad- constituye otro elemento fundamental en la recontextualización del conocimiento, ya que

para resolver este tipo de problemas, ello el profesor recurre a determinadas prácticas pedagógicas y selecciona o matiza el tipo de asuntos que es objeto de estudio en la clase. Es evidente que el discurso regulador se impone al discurso instructivo (Bernstein, 1998) y ello ocurre de forma distinta en función de la condición social de los estudiantes, de tal manera que el tipo de conocimiento que unos y otros adquiere tiene matices distintos. El problema del orden en el aula, como se ha dicho, es más acusado entre los alumnos de las clases populares y ello se debe, entre otros factores, a las características mismas del conocimiento histórico que se les imparte; lo cual plantea una cuestión de enorme interés para futuras investigaciones como es la de indagar acerca de las características de un conocimiento histórico alternativo.

Finalmente, la cuestión de la gestión del tiempo escolar es un hecho igualmente importante a la hora de analizar las interacciones en la clase. Digamos, a este respecto, que no hay proporción entre la cantidad de información que se transmite a los alumnos y el tiempo en el que están escolarizados. Pero además, ocurre que cuando existen expectativas de promoción escolar -como es el caso de los alumnos de clase media y/o de cursos superiores- aumenta la cantidad de información que se transmite puesto que ello garantiza o, al menos, da más posibilidades para superar los exámenes, de manera que el tiempo escolar se ocupa intensivamente en la transmisión de información.

Por el contrario, cuando los alumnos no tienen expectativas de promoción escolar -como es el caso de los alumnos de las clases populares- o están en cursos inferiores -lejos todavía de los exámenes definitivos para promocionar- la cantidad de información que ha de transmitirse es mucho menor aunque el tiempo de clase es similar. De esta forma, los profesores deben ocupar el tiempo "sobrante" -custodiando y controlando a los alumnos-, para lo cual tienen que recurrir a actividades que no tienen más objeto que el de gestionar el tiempo de permanencia.

En definitiva, quiero destacar la idea de que el conocimiento escolar es sometido a un nuevo proceso de recontextualización en el aula que termina por reconfigurarlo -o expulsarlo- un proceso que está mediatizado por las funciones sociales de la institución escolar (Cuesta, 1998) pero también por las

circunstancias específicas del contexto escolar y por problemas que alumnos y profesores deben afrontar en el aula.

Ciertamente, desde la perspectiva de la Didáctica crítica -en la que, como se sabe, he situado esta investigación- la intervención para la mejora de la enseñanza no puede reducirse a la elaboración de materiales curriculares en función de un proyecto social -algo, naturalmente imprescindible- sino que es necesario profundizar en la investigación sobre la recontextualización que va a sufrir -también- este tipo de materiales. Para ello creo que a lo largo de la investigación se ha ido apuntando algunos aspectos de este proceso sobre el que convendrá seguir trabajando, especialmente, sobre el papel y lugar de los exámenes, sobre el papel del conocimiento en la identidad profesional, sobre los problemas de control de la clase, sobre la relación entre condición social de los alumnos y conocimiento escolar y, en fin, sobre las relaciones entre alumnos y profesores en la transmisión del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABALO, V. ((1991): Las enseñanzas mínimas, un paso atrás. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 197, págs. 74-75

ANYON, J. (1978): Elementary social studies books and legitimating knowledge. *Theory and Research in Social Educations*, 6,3.

ANYON, J. (1979): Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49, 3.

ANYON, J. (1999): Clase social y conocimiento escolar. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 566-592.

APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Paidós-MEC.

APPLE, M. (1991): El libro de texto y la política cultural. *Revista de educación*, nº 301, págs. 109-126.

APPLE, M. (1994): Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación. *Revista de Educación*, nº 305, págs. 157-177.

APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Madrid: Paidós.

APPLE, M. (1999): Economía política de la publicación de libros de texto. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 593-611.

ARÓSTEGUI, J. (1995): *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona: Crítica.

ÁVILA, Rosa (1998): *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis Doctoral inédita dirigida por Rafael Porlán Ariza y Jesús Estepa Giménez, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

BARDIN, L. (1986): *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.

BARNES, D. (1994): *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.

BARTOLOMÉ, M. (Coord.) (1992): Investigación cualitativa en Educación. Monográfico de *Revista de Investigación Educativa*, nº 20.

BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1975): *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.

BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1999): El aparato escolar y la reproducción. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 97-101.

BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coords.) (1997): *Guías Praxis para el Profesorado de E.S.O.: Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.

BENEJAM, P. (1999): La transposición didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Guías Praxis para el Profesorado de E.S.O.: Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis, págs.40/1-40/8.

BERNSTEIN, B. (1971): "On the classification and framing of educational knowledge". En YOUNG, M. (Ed.): *Knowledge and control*. London: Collier Mcmillan, págs. 47-96.

BERNSTEIN, B. (1983): Clase y pedagogía visibles e invisibles. En GIMENO, J. y PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, págs.54-72.

BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control, II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Madrid.

BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control, I*. Madrid: Akal.

BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.

BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BERNSTEIN, B.(1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.

BIDDLE, J. B. *et al.* (2000): *La enseñanza y los profesores*. Madrid: Paidós. 3 vols.

BLANCO, G. (1996): *El pensamiento del profesorado de Historia de Secundaria. Aportaciones para una reconceptualización de los planes de estudio*. ICE/Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura.

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, Málaga.

BLANCO GARCÍA, N.(1995): "El sentido del conocimiento escolar (Notas para una agenda de trabajo)", en ALFIERI, F. *et al.*: *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata-Paideia, págs. 188-202.

BORRIES, Bodo von (1998): Do Teachers and students attend the same lessons. Introduction. En LEEW-ROORD, Joke van der, Euroclio- European Standing Conference of History Teachers Associations (Ed.): *The state of history education in Europe*. Hamburg: Körber-Stiftung, págs., 103-118.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.(1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.(1977): *La reproducción*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (1988): *La distinción*. Madrid: Tarus.

BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1999): Las estrategias de conversión. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 242-263.

BOURDIEU, P. (2000a): *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

BOURDIEU, P. (2000b): *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1999): Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 144-162.

BOYD, C.P. (2000): *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.

BRONFENBRENNER, U (1979): *The ecology of human development: experiments by nature design*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press. (Trad. cast. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).

BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999): *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

BUROS, O.K. (1977): Fifty years in testing: Some reminiscences, criticism and suggestions. *Educational Researcher*, julio, págs. 9-15.

CARABAÑA, Julio (1997): La pirámide educativa. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori, págs. 89-106.

CARNOY, M. (1985): Educación, Economía y Estado. *Educación y sociedad*, nº 3, págs. 7-51.

CARNOY, M. (1999): Educación, Economía y Estado. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 164-176.

CITRON, S. (1982): La historia y las tres memorias. En PEREYRA, M. (Comp): *La historia en el aula*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, págs. 113-124.

CLEMENTE LINUESA, M^a (1980): *La Historia en los textos escolares de la escuela primaria (1945-75). Estructura científica y análisis ideológico*. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLL, C. (1986): Bases psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, págs. 12-16.

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.

COLL, C. (1989): Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, págs. 8-14.

COLL, C. y PORLÁN, R.(1998): Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, nº 36, págs. 5-29.

COLLINS, R. (1988): *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.

CONTRERAS, J. (1985): ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 277, págs. 5-28.

CONTRERAS, J. (1987): De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, nº 282, págs. 203-234.

CUESTA, R. (1991): La enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: revisión temática y bibliográfica de una década. *Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación*, nº 23, págs. 11-23.

CUESTA, R. (1994): Lo que la Historia nos enseña sobre la enseñanza de la Historia. En ARMAS, X. (Coord.): *Ensinar e aprender Historia na Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación, págs. 11-39.

CUESTA, R. (1995): Genealogía de una profesión docente: los catedráticos de Bachillerato. *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 167, págs. 35-38.

CUESTA, R. (1996): Entre ilusiones y rutinas. La enseñanza de la Historia en el Bachillerato. En *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia) 10*.

Zaragoza: Universidad de Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, págs. 11-40.

CUESTA , R. (1997a): Pasado, presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de educación secundaria. En *VIII Symposium. Presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales* (Salamanca, 19-21 de marzo). Salamanca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 40 págs. (mecanografiado).

CUESTA, R. (1997b): Investigaciones acerca de la historia de la enseñanza de la Historia en España. *Con-Ciencia Social*, nº 1, págs. 251-257.

CUESTA, R. (1997c): *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral dirigida por José María Hernández Díaz. Salamanca, Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

CUESTA, Raimundo (1997d): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CUESTA, Raimundo (1998): *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.

CUESTA, R. (1999a): *Cuadernos de palabras y sombras*. (3), Salamanca, págs. 114-115.

CUESTA, R.(1999b): La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, nº 3, págs. 70-97.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999c): Formación del profesorado e innovación. Códigos, disciplinas y reglas del campo profesional. *CPR Gijón*, nº 4, págs. 8-12.

CUESTA, R y MAINER, J. (2000): Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía* nº 295, 62-67.

CHERVEL, A. (1991): Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, nº 295, págs. 59-111.

CHESNEAUX, Jean (1984): *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Madrid: Siglo XXI.

CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. (Trad. cast. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991).

DE BLAS, P. *et al.*(1993): Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato, *Revista de Educación*, nº 300, págs. 279-308.

DE LA TORRE, J. M.(1981): Reforma de las Enseñanzas Medias. Un viejo proyecto para un tiempo nuevo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 83, págs. 60-63.

DELVAL, J.(1990): La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 182, págs. 75-80.

DEWEY, J.(1995): *Educación y Democracia*. Madrid: Morata.

DOMÍNGUEZ, Jesús (1992): Área y disciplinas en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La propuesta del MEC. *V Trobada de Seminaris de Geografia i Història d'ensenyament secundari*. Barcelona: ICE de la Universidades de Barcelona y Autónoma de Barcelona, págs. 21-31.

DOYLE, W. (1985): La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 277, págs. 29-42.

DOYLE, W. y CARTER, K (1987): Choosing the means of instruction. En RICHARDSON-KOEHLER, V. (Ed.): *Educator's Handbook. A research perspective*. New York, Longman, págs. 188-206.

EDITORIAL (1997): *Con-Ciencia Social*, nº 1.

EDITORIAL (1998): *Con-Ciencia Social*, nº 2.

ENTREVISTA (1983) a José Segovia Pérez, Director General de Enseñanzas Medias. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 105, págs. 45-49.

ERICKSON, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. en WITTRICK, M. C. (Dir.): *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós- MEC, págs. 195-302.

ESCUADERO, J.M. (1990): Tendencias actuales en la investigación educativa. *Curriculum*, nº2, págs. 3-26.

EVANS, R.W. (1989): Teachers Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, págs. 210-240. (Traducción al castellano (1991): Las concepciones del maestro sobre la Historia en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nºs 3 y 4, págs. 61-94).

EVANS, R.W (1990): Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Educations*. XVIII, 101-138.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(1993): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) (1999): *Sociología de la educación*. Ariel: Barcelona.

FLECHA, Ramón (1994): Las nuevas desigualdades educativas. En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*.

FONTANA, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (1992): *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica.

FOUCAULT, M. (1978); *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1999): Los medios del buen encauzamiento. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) (1999): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 534-548.

FOURQUÍN, J.C. (1985): El enfoque sociológico del éxito y fracaso escolares. *Educación y Sociedad*, nº 3.

FREIRE, P. (1995): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FUENTES, E., (1998): *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.

FUKUYAMA, F. (1992): *El fin de la Historia*. Madrid: Planeta.

GALINDO, Ramón (1996): *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de casos*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.

GALINDO, Ramón (1997): *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. Sevilla: Algaída.

GARCÍA CALVO, A. (1999): Enseñar a no saber. *Archipiélago*, nº 38

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1995): La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, nº 27, págs. 7-20.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

GARCÍA DÍAZ, J.E., MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1996): El currículum integrado: desde un pensamiento simple hacia uno complejo. *Aula de Innovación Educativa*, nº 51, págs. 13-18.

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.

GARCÍA GARCÍA, C. (1991): *El papel de la Historia en el sistema educativo español durante el siglo XIX. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas*

como *saberes académicos*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por J. Moro Barreñada, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo.

GARCÍA MADRUGA, J.A. y MARTÍN CORDERO, J.I. (1987): *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: U.N.E.D.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999a): *El medio urbano en la E.S.O.: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por Rafael Porlán Ariza y Xose Manuel Souto, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999b): El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador. *Investigación en la Escuela*, nº 39, págs. 7-16.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000) Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000) (<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>).

GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998): Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: Una perspectiva didáctica. *Con-Ciencia Social*, nº2, págs. 45-89.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000): El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000) (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>).

GARCÍA PÉREZ, F.F. y RIVERO, A. (1995): Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, nº 27, págs. 83-94.

GARCÍA PUCHOL, J. (1993): *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

GIL, D., FURIÓ, C. y GAVIDIA, V. (1998): El profesorado y la reforma educativa en España. *Investigación en la Escuela*, nº 36, págs. 49-64.

GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, J.(1989): Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, nº 7, págs. 3-21.

GIMENO, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194, págs. 10-15.

GIMENO, J. (1993): Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En IMBERNON, F.: *La formación permanente de los profesores en los países de la CEE*. Barcelona: ICE-Horsori.

GIMENO, J. (1994) La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros escolares. *Signos* nº 13, págs 4-22.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal

GIMENO, J.; PÉREZ, A.I.(1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIROUX, H.A. (1982): La escolarización y la cultura del positivismo. En PEREYRA (Comp.): *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Santa Cruz de Tenerife: ICE de la Universidad de La Laguna, págs. 77-112.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (1996): *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga.

GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1993a): *La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por J. Prats Cuevas, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Lérida.

GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1993b): El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la Historia y de su enseñanza. En ARMAS, X (Coord.): *Ensinar e aprender Historia na Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones e intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela, págs., 39-60.

GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1994): "Representacions i aprenentage: una recerca sobre la visió/representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament" En *La seqüenciació a l'Àrea de Ciènces Socials*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona.

GONZALEZ MUÑOZ, M^a.C. (1996): *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Pons-OEI.

GOODSON, I. F. (1991): La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, nº 291, págs. 7-37.

GOODSON, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GOODSON, I.(2000): *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.

GRIGNON, C. (1998): Escuela, trabajo y desigualdades. En VV.AA. (comp.): *Neoliberalismo, vs. Democracia*. Madrid: La Piqueta.

GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional)*. Presentación y cuatro vols. Sevilla: Díada.

GRUPO VALLADOLID (1994): *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid.

GUERRERO SERÓN, A. (1994): En la práctica docente, arte es a rutina como vocación es a organización. Aproximación al estudio del profesorado desde la

sociología de las organizaciones. En *Sociología de la Educación. Actas de la III Conferencia estatal de Sociología de la Educación-Baeza, 1993*. Málaga: Clave.

GUIJARRO, A (1997): *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlos en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis doctoral dirigida por Alberto Luis Gómez. Oviedo, Universidad de Oviedo, Departamento de Educación.

GUIMERÁ, C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por. M. Carretero, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona.

GUIMERÁ, C. (1993): ¿Están preparados los profesores para la reforma? Algunas sugerencias para la reflexión. En VV.AA.: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*. 7. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1999a): Análisis de la investigación cualitativa: informes de investigación interpretativa y de investigación-acción. En BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M.: *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar, págs., 61-79.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1999b): El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M.: *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar, págs., 7-59.

HAMILTON, D. (1989): *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.

HANEY, W. (1984): Testing reasoning and reasoning about testing. *Revue of Educational Research*, nº54, págs. 597-654.

HERY, E. (1999): *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes

HIRST, P.H. (1977): La educación liberal y la naturaleza del conocimiento. En PETERS, R. S.: *Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

INSPECCIÓN DE BACHILLERATO (1984): *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO (IDEA) (1999): *Red de evaluación de Centros de Educación Secundaria. Pruebas de Ciencias Sociales*. (Material ciclostilado).

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.

LERENA, C (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.

LERENA, C (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.

LERENA, C.(1986): *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel.

LERENA, C. (1999a): Educación y cultura en Max Weber. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) : *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 72-82.

LERENA, C. (1999b): Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) (1999): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 701-720.

LEVIN, H. M.(1978): The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe. *Comparative Education Review*, October.

LEVIN, H. M. (1999): El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 422-439.

LÓPEZ FACAL, R. (1995): El nacionalismo español en los manuales de Historia. *Educació i Historia*, nº 2, págs. 119-128.

LÓPEZ FACAL, R. (1997): Libros de texto: sin novedad. *Con-Ciencia Social*, nº 1, págs. 51-76.

LÓPEZ FACAL, Ramón (1999): *O concepto de nación no ensino da historia*. Tesis Doctoral inédita dirigida por Justo González Beramendi y Juan Ignacio Pozo Municio. Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia Contemporánea y de América, Universidad de Santiago.

LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.

LUIS GÓMEZ, A. (1997a): Rumbos recientes para la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña: el abrazo formalista al culturalismo. *Con-Ciencia Social*, nº 1, págs. 135-152.

LUIS GÓMEZ, A. (1997b): La consolidación de la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña tras la segunda guerra mundial: culturalismo, civismo y formalismo cognitivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 11, Valencia, págs. 3-30.

LUIS GÓMEZ, A. (1998): Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [revista electrónica; ISSN 1138-9796], nº128, 10 de diciembre de 1998.

LUIS GÓMEZ, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.

MADALENA, J. I. y LLOPIS, E. P. (1995): El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 9, págs. 79-99.

MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997): *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral inédita dirigida Pedro Ruiz Torres. Alicante, Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Humanidades Contemporáneas.

MAINER, J.(1990): La Historia en el DCB. En VV.AA.: *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, págs. 57-71.

MAINER, J.(1991): Historiografía y curriculum. *Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación*, nº 23, págs. 33-41.

MAINER, J. (1995): ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 4, págs. 87-102.

MARCHESI, Álvaro y MARTÍN, Elena (1989): Reforma de la enseñanza, reforma del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, págs. 86-88.

MARTÍN, Elena (1998): El papel del currículo en la reforma educativa española. *Investigación en la Escuela*, nº 36, págs. 31-48.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991a): *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991b): Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela*, nº 13, págs.9-21.

MARTÍNEZ RISCO DAVIÑA, L. (1994): *O ensino de Historia no Bacharelato franquista (período 1936-1951). A propaganda do ideário franquista a través dos libros de texto*. A Coruña: Edicións do Castro.

MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther (1996): *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Madrid: Tecnos.

McNEILL, L.M. (1981): "Negociating classroom knowledge: Beyond achievement and socialization". *Journal of Curriculum Studies*, 13, 4, págs. 313-328.

McNEILL, L.M. (1986): *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. New York, Toutledge y Kegan Paul.

McNEILL, L.M. (1988a): "Contradictions of control, part I: Administrators and teachers". *Phi Delta Kapágsan*, nº 69, 5, págs.333-339.

McNEILL, L.M. (1988b): "Contradictions of control, part II: Teachers, students and curriculum". *Phi Delta Kapágsan*, nº 69, 6, págs.432-438.

McNEILL, L.M. (1988c): "Contradictions of control, part III: Contradictions of reform". *Phi Delta Kapágsan*, nº 69, 7, págs.478-485.

MEHAN, H. (1986): What time is it Denise? Asking known information questions in classroom discourse. En HAMMERSLEY, M. (Ed.): *Cas studies in classroom research*. Milton Keynes. Open University Press, págs. 85-103.

MERCHAN, F. Javier (1993): La Historia en Proyectos Curriculares a partir del Decreto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de Andalucía. En *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*. 7. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

MERCHÁN, F. Javier (1994): La didáctica de la historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos. *Investigación en la Escuela*, nº 24, págs. 23-35.

MERCHÁN, F.J.(1998a): El lugar de la epistemología de la historia en la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la historia: ¿Centro o periferia?. *Con-Ciencia Social*, nº 2, págs. 204-207.

MERCHÁN, F.J.(1998b): El papel del profesorado en la determinación de los contenidos de enseñanza (a propósito del proyecto de Decreto de contenidos

mínimos para la enseñanza de la Historia en la E.S.O.). *Investigación en la Escuela*, nº 34, págs. 25-37.

MERCHÁN I, F.J.(2000a): La Historia regulada. Un viaje de ida y vuelta. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, págs. 52-56.

MERCHÁN, F.J.(2000b): La enseñanza de la Historia: cambio y continuidad. En HESPÉRIDES (Ed.): *XVIII Coloquio Metodológico-Didáctico. Algeciras, 1999*. Sevilla.

MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1994): El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº13 (5), págs.58-69.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.

NOVAJRA. A.M. (1997): Mi historia es mía. *Claves de Razón Práctica*, nº 82, págs. 57-63.

ORTÍZ DE ORRUÑO, J. (Ed.) (1998): Historia y sistema educativo. *Ayer*, nº 30.

PAGÉS, J. (1990): Un proyecto: el estudio de la sociedad, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 178, págs. 16-19.

PAGÉS, J. (1991): Al término de una etapa. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 197, págs., 70-74.

PAGÉS, J. (1994): La didáctica de las ciencias sociales, el *currículum* y la formación de los profesores. *Signos*, nº 13, págs. 38-51.

PAGÉS, J. (1997a): La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. en AA.VV: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, págs. 49-86.

PAGÉS, J. (1997b): Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.): *Enseñar aprender Ciencias*

Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE-Horsori, págs, 307-332.

PAGÉS, J. (2000): Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 14, págs. 3-21.

PARKIN, F. (1984): *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe.

PARKIN, F.(1999): El cierre social como exclusión. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 264-271.

PEIRÓ, I.(1995): *Los guardianes de la Historia. La historiografía académica de la Restauración*. Zaragoza: Instituto "Fernando el Católico", Diputación de Zaragoza.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1985a): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, págs. 95-138.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1985b) *La Comunicación Didáctica*. Málaga: Universidad de Málaga.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, págs. 199-221.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992a): El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, págs. 63-77.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992b): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, págs. 398-429.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992c): Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, págs. 115-136.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993): Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, págs. 25-30.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994): La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, págs. 80-85.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.(1995a): La escuela, encrucijada de culturas, *Investigación en la Escuela*, nº 25, págs. 7-24.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995b): Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. : *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, págs. 17-33.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.(1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO (1988): Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje* 42, págs. 37-63.

PEREYRA, M.(Comp.) (1982): *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Santa Cruz de Tenerife: ICE de la Universidad de La Laguna.

PEREYRA, M.(1991): Prólogo. *Revista de Educación*, nº 295, pág. 6.

POPKEWITZ, T.S. (1985): Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, págs. 306-322.

POPKEWITZ, T.S. (1994): Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas educativas. *Revista de Educación*, nº 305, págs. 103-137.

POPKEWITZ, T.S. (1998): *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción de nuevos docentes*. Barcelona: Pomares-Corredor.

PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. y RIVERO, A.(1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Sevilla: Díada.

PRATS, J. (1997): La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales(Notas para un debate deseable). En ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, págs., 9-25.

PROGRAMAS (1982) *renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española.

ROMERO MORANTE, J.(1997): *¿Ordenadores o cacharros? Los ordenadores y la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria*. Santander: Universidad de Cantabria.

ROMERO MORANTE, J.(1998): *Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la Educación Secundaria*. Tesis doctoral dirigida por Alberto Luis Gómez. Oviedo, Universidad de Oviedo, Departamento de Educación.

ROSE, M. *et al.*(1989): *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid: CIDE.

ROZADA, J.M. (1990): La opción curricular del DCB. En VV.AA.: *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, págs. 9-28.

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.

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1998): *Historia e "identidad"*. EL PAÍS, 13-1-1998.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

SARUP, M. (1990): El currículum y la reforma educativa: Hacia una nueva política de educación. *Revista de Educación*, nº 291, págs. 103-221.

SCHEMILT, D.J. (1987): El proyecto "Historia 13-16" del "Schools Council": pasado, presente y futuro. En: AA.VV.: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: M.E.C.

SIROTNIK, K. (1983): What you see is what you get: consistency, persistency and mediocrity in classrooms. *Harvard Educational Review*, 53, 1, págs.16-31.

SOLANA MADARIAGA, Javier (1989): La reforma del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 172, págs. 61-64.

STODOLSKY, S.S. (1991): *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

STUBBS, M. y DELAMONT, S. (Eds.) (1978): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.

TADEU DA SILVA, Tomaz (1999): Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago*, nº 38, págs. 56-61

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

THORNTON, S.J. (1991): ¿Hay que enseñar más Historia?. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nºs 3 y 4, págs. 55-60.

THORNTON, S.J. (1992): Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales.*, nº 5, págs.67-74.

TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E. (1976): *La enseñanza creativa*. Madrid, Santillana.

VALLS, R. (1984): *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.

VALLS, R. (1991): La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 5, págs. 33-47.

VALLS, R. (1995): Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustración o documentos? *Iber*, nº 4, págs. 105-119.

VALLS, R. (1997): La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia. En ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada, págs. 37-48.

VALLS, R. (1998): Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico. *Ayer*, nº 30, 221-240.

VARELA, J. (1989): Política de la lengua y escolarización. En ORTEGA, F. et. al. (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 248-255.

VARELA, J. (1990): Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. *Revista de Educación*, nº 292, págs. 216-236.

VARELA, J. (1991a): El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía* nº 198, págs. 56-59.

VARELA, J. (1991b): Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, nº 6, págs. 65-71.

VARELA, J. (1995): El estatuto del saber pedagógico. En VV.AA.: *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica). Vol. II. Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, págs. 61-69.

VIÑAO FRAGO, A.(1989): ¿De qué reforma se habla cuando de la Reforma se habla? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 176, págs. 59-61.

VV.AA. (1990a): El Diseño Curricular Base. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 178, págs. 8-15.

VV.AA.(1990b): *El diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

VV.AA. (2000) : Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*,, nº 24.

WILIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

YOUNG, M. F. (1971): *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós- Ministerio de Educación.