

EL ESTUDIO DE LA CLASE DE HISTORIA COMO CAMPO DE PRODUCCIÓN DEL CURRÍCULO

MERCHÁN IGLESIAS, F. JAVIER
(IRES-FEDICARIA)
Merchanhe@terra.es

Resumen. En este artículo se aborda la cuestión de la determinación del conocimiento que realmente adquieren los alumnos en la clase de historia, un asunto que se considera clave a la hora de propiciar la mejora de la enseñanza y de comprender las dificultades con las que se encuentran las propuestas innovadoras. Frente a las iniciativas de innovación tomadas en España en los últimos años que han basado su estrategia en el cambio del currículo, se sostiene aquí la conveniencia de analizar en profundidad los procesos que seleccionan y configuran los contenidos de este currículo, ya que su conocimiento constituye un punto de partida imprescindible para el cambio de la realidad escolar.

Partiendo de la tesis de que el currículo escolar es una construcción sociohistórica, se propone la idea de que, desde una perspectiva sincrónica, puede hablarse de campos de producción del currículo, es decir, de ámbitos influenciados entre sí en los que se produce dicho currículo mediante procesos de selección y contextualización. Se considera la práctica escolar, es decir, el acontecer diario en las clases de historia, como uno de estos campos en el que juegan un papel fundamental la disposición, los intereses y las expectativas de alumnos y estudiantes, las características específicas –de horario y espacio– del contexto escolar, siempre bajo la mediación de las funciones sociales de la institución escolar. Alumnos y profesores seleccionan y modelan el conocimiento histórico de manera coherente con sus necesidades y con el papel de la escuela en la sociedad.

Palabras clave. Enseñanza de la historia, conocimiento escolar, producción del currículo, alumnos de historia, profesores y enseñanza de la historia, práctica escolar, innovación.

Summary. In this article we approach the question of outlining the knowledge that students really acquire in the History class, a key matter to foster an improvement of teaching and of understanding the difficulties met by innovative propositions. Against the innovative initiatives taken in Spain in the last few years, which have based their strategy in changing the curriculum, we here support the advisability of analysing in depth the processes that select and configure the contents of the curriculum, since their knowledge constitute an unavoidable starting point to change the school reality. Starting from the thesis that the school curriculum is a sociohistoric construction, we put forward the idea that, from a synchronic perspective, we can speak of fields of production of the curriculum, that is to say, of areas that influence one another, which happens by means of processes of selection and contextualization. We consider the school activity, that is to say, the daily routine of the History classes as one of these fields where an essential role is played by the attitude, interests and expectations of pupils and students, by the specific characteristics –of time and space– of the school context, always under the influence of the social functions and of the school institution. Students and teachers select and pattern historic knowledge in a way coherent with their needs and with the role of the school in society.

Keywords. Teaching of history, school knowledge, production of the curriculum, history students, teachers and teaching of history, school practice, innovation.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se recogen buena parte de las ideas trabajadas en la investigación que he presentado recientemente como tesis doctoral (Merchán, 2001)¹, y se presentan también algunas de las conclusiones más significativas de dicha investigación. El objeto fundamental de ese trabajo es el análisis de los procesos y las circunstancias que determinan qué es lo que realmente aprenden los alumnos de educación secundaria en la clase de historia. No se trata, por tanto, de analizar los principios y contenidos del currículo oficial, o las intenciones de los profesores sobre lo que quieren enseñar y deben aprender los alumnos, o de analizar los contenidos de los libros de texto. Sin duda, de todo esto, hay algo en el conocimiento que finalmente adquieren los estudiantes y, por este motivo, es necesario acudir a esos y otros elementos determinantes del currículo. La atención de la investigación se ha dirigido preferentemente al campo de la práctica escolar, entendiendo que la clase

de Historia es el escenario en el que se culmina el proceso de selección y configuración del conocimiento que se pone a disposición de los alumnos, de manera que el análisis de lo que en ella ocurre nos ayudará a conocer las características de ese conocimiento y, sobre todo, a comprender los mecanismos que operan en su determinación.

En didáctica de las ciencias sociales, buena parte de la investigaciones más recientes se han ocupado sobre todo de fundamentar y hacer propuestas curriculares que mejoraran la práctica escolar². 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 del ciclo superior de EGB y la consiguiente revisión del currículo estimuló este tipo de investigaciones³. Generalmente estas investigaciones han hecho hin-

capié, 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 (Ávila, 1998; Blanco, 1996). Y, en un sentido similar, hay que hablar también de investigaciones realizadas sobre los alumnos, centradas principalmente en el estudio de sus concepciones acerca de aspectos del conocimiento histórico y generalmente orientadas desde el análisis de las dificultades psicológicas de aprendizaje (González Mangrané, 1993; Grupo Valladolid, 1994).

Junto a estas líneas de investigación, centradas de una u otra forma en la formulación de un currículo 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 currículo 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 currículo y que adopta una perspectiva sociohistórica en el análisis de los contenidos y de la prácticas pedagógicas, de gran utilidad e interés para nuestra investigación (Cuesta, 1997c 1998).

En España, el análisis de las prácticas pedagógicas en la clase de la historia no es, sin embargo, un campo en el que se hayan prodigado los estudios, al menos no se han tomado como objeto central de investigación. A este respecto habría que citar, por ejemplo, el trabajo de Blanco (1992), basado en un estudio de caso sobre la enseñanza de la historia en bachillerato, el de Gómez (1996), que hace lo propio con la enseñanza de las ciencias sociales en EGB, el de Galindo (1997), que ofrece informaciones de interés sobre lo que ocurre en el interior de las aulas y, en fin, el de González Muñoz (1996), que aporta algunas pinceladas sobre el desarrollo de las clases de historia en diversos países.

Desde nuestro punto de vista, el interés de las investigaciones y los trabajos sobre las cuestiones relativas a la producción del currículo en la práctica escolar hay que verlo, no sólo en su potencialidad para fundamentar y elaborar propuestas curriculares alternativas, sino, sobre todo, en la necesidad de disponer de un conocimiento mucho más profundo sobre la realidad de la enseñanza de la historia, pues solamente de esta forma podemos intervenir para mejorarla. La comprensión de la lógica con la que se suceden las actuaciones de profesores y alumnos en la clase y el papel que en ellas tiene el conocimiento escolar, creo que es fundamental para explicarnos por qué las propuestas curriculares innovadoras apenas tienen éxito en la práctica y, por lo tanto, por qué, frente al cambio, triunfa la continuidad en los contenidos y en las prácticas pedagógicas más frecuentes.

En lo que respecta a la innovación y la mejora de la enseñanza de la historia, hay que decir que está por hacer un análisis histórico del contenido y la trayectoria seguida por las propuestas y los ensayos de cambio impulsados generalmente por grupos de renovación pedagógica; pero a partir de lo que conocemos puede afirmarse que la actividad de estos grupos, si bien se ha basado en supuestos teóricos distintos y se han elaborado alternativas igualmente diversas, ha tenido en común el hecho de que su propósito de mejora de la práctica se ha centrado básicamente en la formulación de un currículo alternativo al oficial y al que mayoritariamente se practicaba en las aulas. Digamos que la cultura de la innovación se ha fundamentado en la convicción de que, cambiando el currículo, cambiaba la práctica escolar, pues la razón de la vigencia en las aulas de una enseñanza de la historia memorística, repetitiva, rutinaria, etc. estriba –según esta perspectiva– en las características del currículo que –a través del libro de texto u otros materiales escolares, o de los mismos profesores– llega al interior de las clases.

Un discurso muy similar fue asumido por el proyecto de reforma de las EEMM de los años noventa e incluso implícitamente por la actual administración educativa. La idea que inspiró aquellos planteamientos reformistas en su vertiente discursiva se sustanciaba, efectivamente, en la tesis de que la mejora de la práctica escolar ocurriría gracias a la reforma del currículo. Precisamente con el significativo título *Reforma de la enseñanza, reforma del currículo*, 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» (p. 86)⁴.

Este discurso, salvando las distancias –que las hay–, es el que subyace igualmente en las recientes actuaciones de las autoridades educativas, pues, en definitiva, guiados supuestamente por el interés en la mejora de la práctica escolar y en la formación de los jóvenes, se recurre nuevamente a la modificación del currículo oficial.

La constatación de que las cosas no han ocurrido tal y como se habían proyectado, es decir, de que las propuestas más innovadoras –provenientes de la administración educativa o de los grupos de renovación– han hecho poca mella en la práctica escolar, esa constatación, está en el origen de la investigación que presentamos en este artículo y creemos que justifica el interés que pueda tener. De hecho, la pregunta que ha estado presente en el trabajo realizado es la de por qué las propuestas curriculares innovadoras no se abren paso en el

sistema educativo o, lo que es lo mismo, ¿cuáles son las circunstancias y procesos que actúan en la determinación (real) del currículo escolar –de los contenidos y de las prácticas pedagógicas– y mediante los cuales se seleccionan unas propuestas y no otras o se modelan en uno u otro sentido? La hipótesis que ha motivado que la investigación se centre en esta temática puede expresarse diciendo que, para intervenir en la mejora de la enseñanza en el campo de la práctica escolar, no es suficiente con diseñar propuestas curriculares y materiales educativos bien fundamentados y críticamente orientados, sino que es necesario conocer y explicar los procesos que determinan lo que ocurre en el interior de las aulas y la relación que tienen con los contenidos y actividades de enseñanza de la asignatura.

EL CURRÍCULO, UNA CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA

Sin duda, una de las aportaciones más interesantes a los estudios sobre el currículo desde la sociología de la educación y desde la historia social del currículo es haber subrayado el hecho de que el currículo escolar es una creación social, una construcción humana (Goodson, 1995) que está mediada, por tanto, por las circunstancias histórico-sociales en las que se produce, como ocurre con cualquier otro producto cultural. Así, tiene sentido e interés indagar acerca de esas circunstancias y de la influencia que ejercen en la configuración de los contenidos escolares y de las prácticas pedagógicas, pues no se trata de algo que venga dado de forma natural ni pueda ser por este motivo incuestionable.

Utilizando una término acuñado por Hobsbawn, para Goodson, el currículo es una *tradición inventada* en un ámbito de la producción y reproducción social gobernado por prioridades políticas y sociales; es decir, el currículo es un producto sociohistórico resultante de un conflicto largo y continuo en el que intervienen intereses de diversos tipos y que tiende a naturalizarse mediante la repetición, hasta convertirse en tradición, aparentemente ajena a los valores que realmente subyacen en él. En este sentido, afirma Goodson que la construcción del currículo 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 ahí la importancia del análisis sociohistórico del currículo, que nos permite desvelar las claves explicativas de la existencia y significado del currículo tradicional.

Al analizar el proceso histórico de construcción del currículo escolar –más concretamente, de la historia como disciplina escolar–, algunos autores (Maestro, 1997) han centrado su atención en la relación entre la producción historiográfica y los contenidos de la historia escolar, considerando que, en última instancia, los cambios en la primera se terminan transmitiendo a la enseñanza. De ahí que la citada autora atribuya a la continuidad en la historiografía española la falta de renovación en la enseñanza de la asignatura y viceversa, es decir, que los cambios que en esta se han producido o puedan produ-

cirse se deben a la adopción de determinados modelos historiográficos, de manera que, según este punto de vista, para mejorar la enseñanza de la asignatura, se trataría de asumir un paradigma historiográfico adecuado.

Esta tesis acerca de la construcción histórica del currículo se apoya implícitamente en la idea de que el conocimiento escolar no es sino una versión simplificada del conocimiento científico y de que su didáctica tiene por objeto precisamente realizar de forma adecuada esta simplificación, con el fin de que la historia producida por la comunidad científica pueda ser asimilada por los estudiantes en los distintos niveles de enseñanza. Sin embargo, ya se ha dicho que desde la perspectiva de la historia social del currículo, este proceso es mucho más complejo y en él se hacen presentes, además, otros factores de muy distinta naturaleza al de la evolución de las tendencias y las escuelas en la producción historiográfica. De ahí que pueda afirmarse que, en la selección y configuración del conocimiento histórico escolar, intervienen de manera decisiva otras fuerzas que tienen que ver con el carácter social de la institución escolar (las funciones sociales de la escuela, los intereses profesionales, etc.), así como con las circunstancias específicas del contexto en el que se desarrolla la práctica escolar, y no se trata, por tanto, de una mera simplificación de la historia producida por los historiadores.

Efectivamente, si tenemos en cuenta que la escuela actual no existe sólo, ni fundamentalmente, para enseñar y aprender, sino que tiene otras funciones en la sociedad, se constata el hecho de que el currículo tiende a configurarse de manera coherente con esas funciones. Así, si consideramos el papel de la escuela en la transmisión de valores de la cultura dominante, tendríamos que tanto los contenidos del currículo como las prácticas pedagógicas y rutinas escolares se impregnan de ellos, y sirven de esta forma a la reproducción ideológica y cultural.

Atendiendo, por otra parte, al papel de la escuela en los procesos de selección y reproducción social, tendríamos que referirnos al hecho de que el currículo adopta características afines a la cultura de los grupos sociales más influyentes, adquiriendo de esta forma carácter de clase, de manera que, como afirma Apple (1996, p. 85), «sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos».

De hecho, una de las principales funciones de la institución escolar es la de distribuir títulos que son intercambiables por una determinada posición económica y social. Y puesto que el éxito escolar está relacionado con el capital cultural de que disponen las familias (Bourdieu, 2000), es razonable pensar, como afirma Varela (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 procedentes 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. Es en este sentido en el que se ha dicho que la institución escolar contribuye a reproducir la desigualdad social existente en las sociedades capitalistas, pues las oportunidades de acceder a estos títulos y a las consecuencias sociolaborales que ello conlleva están marcadas por el origen social de los estudiantes.

Por lo demás, puesto que lo más frecuente es que la forma en que el sistema escolar procede a la hora de comprobar la posesión del conocimiento sea mediante la realización de exámenes, ocurre que tanto las prácticas pedagógicas como los contenidos del currículo se ven notablemente influenciados por ello. Así, por ejemplo, se fragmenta y se simplifica el conocimiento con el fin de que sea fácilmente comprobable su posesión o se orientan las actividades de clase con el objetivo de preparar los exámenes –transmitiendo la información sobre las que versarán las preguntas– o de calificar de manera constante a los alumnos (Merchán, 2002a).

Refiriéndose también a la relación entre la función social de la escuela y las características del currículo escolar, en su estudio sobre la historia de la historia como disciplina escolar, Cuesta (1998) ha subrayado el hecho de que los usos sociales de la educación histórica y la condición social de los destinatarios influyen sensiblemente en las prácticas pedagógicas. A este respecto distingue entre una *historia con pedagogía* –que es la que se suministra en los niveles de enseñanza obligatoria y alumnos de inferior condición social– y una *historia sin pedagogía* –suministrada en los niveles no obligatorios de la enseñanza y a un alumnado de superior condición social. La primera, la *historia con pedagogía*, se caracterizaría por el hecho de que adquieren importancia, tanto en los libros de texto como en las prácticas escolares, la realización de actividades y ejercicios, en detrimento de la información histórica transmitida, mientras que la segunda, la *historia sin pedagogía*, presenta a los estudiantes la información histórica generalmente desprovista de otros recursos pedagógicos que no sea la explicación del profesor o el texto de los libros. Como se verá más adelante, la vigencia de una u otra guarda relación con el predominio de la función de custodia y gestión del tiempo de clase o de la función examinatória.

Hay que apuntar, finalmente, que los estudios de Goodson (1995, 2000) destacan así mismo la importancia de las corporaciones profesionales en la determinación del currículo escolar. El hecho de que un determinado tipo de conocimiento sea considerado valioso y confiera prestigio y poder a quienes lo poseen hace que los colectivos de profesores y académicos actúen como grupos de presión en los procesos de determinación del currículo escolar, de forma que algunas de sus características vienen dadas por esta circunstancia.

CAMPOS DE PRODUCCIÓN DEL CURRÍCULO

El análisis de la construcción histórica del currículo nos revela, pues, que se trata de un proceso de invención de

una tradición que nos presenta como conocimiento «natural» lo que no es sino una de las opciones posibles a la hora de establecer en qué debe consistir la formación de los jóvenes. Y, según hemos visto, este conocimiento adopta unas características específicas coherentes con las funciones sociales de la institución escolar y con los intereses de quienes participan e influyen en su determinación, configurando una tradición sobre los contenidos escolares y sobre las prácticas de enseñanza que se nos aparece en cada momento como inmutable pero que, en realidad, está constantemente sometida a presiones y cuestionamientos de mayor o menor envergadura. Ahora bien, la construcción del currículo puede ser analizada considerando no sólo su dimensión histórica sino también la perspectiva sincrónica. Desde esta perspectiva los estudios sobre la construcción del currículo –como el que aquí se presenta– nos ayudan también a entender cuáles son las tensiones entre la tradición inventada y la cambiante realidad sociohistórica de la enseñanza, y a pensar de qué forma pueden aprovecharse para mejorar la formación histórica en la escuela.

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 el que 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*, o sea, 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.

A este respecto, en sus trabajos sobre la historia del currículo, Goodson plantea la idea de que éste se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el «currículo escrito» y el «currículo como actividad en

el aula», y llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículo que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que «las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula» (Goodson, 1991, p.30). Podríamos decir, siguiendo a Goodson, que el currículo se construye en diversos campos —«ámbitos» o «niveles»—, de entre los que cabe destacar el campo del currículo oficial, el campo de los libros de texto y los materiales escolares y el campo de la práctica escolar.

Naturalmente el currículo 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 currículo. En este sentido observa que en los años sesenta y setenta los estudios críticos sobre el currículo 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 currículo escrito —al que adjetiva con el término *preactivo*— «no sólo estaba sujeto a revisión en las aulas, sino que simplemente era irrelevante» (Goodson, 1991, p. 30). Sin embargo, desde su punto de vista, a partir de estudios más recientes habría que subrayar la importancia del currículo 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 estatus laboral y profesional de los docentes.

Pero el papel del currículo escrito no se limita a estos significados, sino que también —en contra de las tesis de los años sesenta y setenta—, considera Goodson, ejerce una influencia notable sobre el campo de la práctica escolar, ya que establece parámetros importantes para su realización en el 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 ahí que —como se ha dicho—, para Goodson, la comprensión del currículo 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» (Goodson, 1991, p. 31).

Para Cuesta (1999, pp. 114-115), el proceso de construcción no termina fuera de la escuela sino que continúa en el interior de las clases, afirmando 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 cual ocurre en virtud de la disposición, 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.

En este mismo sentido se expresa Popkewitz (1994, 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: «Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones de la infancia y las convenciones y rutinas de enseñanza.» (Popkewitz, 1994, p. 127). Es decir, que en la construcción del currículo escolar resultan determinantes las peculiares circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza escolarizada, unas circunstancias que generalmente no obedecen a requerimientos de los procesos de aprendizaje sino a un sinfín de condicionantes de distinta naturaleza.

Participando de la tesis de que el currículo es una construcción compleja, Chervel (1991) hace hincapié en la idea de que en ella influyen así mismo las interacciones que se producen entre alumnos y profesores en el proceso de enseñanza. Así, para este autor, 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 Chervel, las disciplinas escolares resultan de «un diálogo secular entre maestros y alumnos», es decir, son construcciones 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» (p. 111).

Siguiendo las ideas expuestas anteriormente y dando por supuesta —como afirma Bernstein (1998)— la existencia de un campo propio en el que se produce el conocimiento científico (u otros) de referencia, podría hablarse de la existencia de diversos «campos de producción del conocimiento escolar», es decir, de diversos ámbitos en los que se selecciona, se recontextualiza y se modela el conocimiento —y se produce, por tanto, conocimiento escolar. Se trata de campos que están 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 parte. Así, distinguiríamos el *campo del currículo 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*, o sea, el conocimiento histórico que realmen-

te se pone a disposición de los estudiantes en el medio escolar.

En el curso de investigaciones realizadas recientemente (Merchán, 2001) he trabajado con la idea de que, en cada uno de estos campos, la selección y recontextualización del conocimiento se realiza con arreglo a una lógica propia que tiene que ver con los intereses, las interacciones y los 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 desarrollan los procesos. No obstante, como ya he indicado anteriormente, todo esto no se entiende sin la influencia de fuerzas que se superponen a las propias de cada uno de los campos citados y que tienen que ver con las funciones sociales de la institución escolar, ya que enseñar y aprender no es lo único (y, a veces, ni siquiera lo principal) que ocurre en la escuela.

Centrando nuestra atención en el *campo de la práctica escolar*, podríamos considerar que los elementos fundamentales que intervienen en la selección y recontextualización del conocimiento en el aula son los profesores y los alumnos –sus expectativas, intereses..., en cuanto principales agentes presentes en el campo–, así como 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. Se trataría, por tanto, de analizar el campo de la práctica escolar con el objetivo de buscar la lógica de lo que ocurre en el aula y de determinar el papel que las prácticas pedagógicas y el conocimiento escolar juegan en lo que allí sucede, considerando –como se ha dicho anteriormente– que la enseñanza y el aprendizaje no son necesariamente los únicos ni los principales referentes de las interacciones que se producen en la clase

Es desde esta perspectiva desde la que habría que examinar a alumnos y profesores en cuanto sujetos –y objetos– que actúan en un escenario determinado, tratando de reconocer los principios que guían su actuación y la incidencia que ello tiene sobre el currículo. Y, de la misma forma, examinar también las actividades más frecuentes en la clase de historia –las prácticas pedagógicas–, buscando, así mismo, las circunstancias y factores que las condicionan y las modulan.

A la hora de analizar la disposición de alumnos y profesores así como la realidad de lo que ocurre en el aula, hemos tratado de distanciarnos de algunas tendencias muy presentes en el panorama de la investigación educativa pero que consideramos poco potentes para explicarnos lo que realmente ocurre en el aula. Así, se huye del didactismo que trata de explicar lo que ocurre en la práctica escolar sólo desde el interior de la misma escuela o de las perspectivas psicologistas al uso, que reducen la cuestión del conocimiento escolar a un problema del pensamiento de alumnos y profesores, y, en fin, del ahistoricismo que se acerca a la enseñanza como un fenómeno intemporal y distante de la realidad social. Lejos de reducir el análisis de las prácticas escolares a problemas de orden técnico-psicológico centrandolo nuestra atención

exclusivamente en las llamadas dificultades de aprendizaje, es necesario –como nos propone Bernstein– que contemplemos la dinámica de la clase y el papel de alumnos y profesores como una actividad en la que se cruzan los microprocesos de la enseñanza con las funciones sociales de la escuela (Sadovnik, 1992), viendo, desde las teorías de la estructuración, la actuación de alumnos y profesores al mismo tiempo como productos y agentes de la institución escolar (Cuesta, 1999).

LA HISTORIA, SEGÚN LOS PROFESORES: EL DISCURSO PROFESIONAL SOBRE LA ASIGNATURA

Analizando el proceso mediante el cual determinados conocimientos llegan a convertirse en disciplinas escolares, Goodson (1995) señala la importancia de la elaboración de un discurso que legitime y justifique su presencia en el currículo, especialmente ante el público externo al propio sistema educativo. El papel de la retórica legitimadora no termina una vez que se ha alcanzado el estatus de conocimiento escolar sancionado por la legislación educativa, sino que resulta especialmente importante a la hora de hacer frente a las amenazas que socaven esa posición en el currículo escolar.

Y es ésa precisamente la situación en la que se encontraba la historia escolar a finales de los años sesenta, acusada de haberse convertido en un saber memorístico, enciclopédico y culturalista, muy alejado de las necesidades formativas de las nuevas generaciones; se cuestionó su identidad como disciplina escolar, abriéndose un extenso debate que recientemente ha llegado a un nuevo punto de inflexión. Concretamente, en la línea de lo señalado anteriormente por Goodson, la reacción de los colectivos interesados en mantener el estatus de la historia en el currículo escolar –sobre todo historiadores universitarios y profesores de historia– ha consistido, entre otras actuaciones, en la renovación del discurso legitimador de la asignatura (Cuesta, 1998).

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

Diversos estudios (Lautier, 1997; Leew-Rroord, 1998; Merchán, 2002b) coinciden en señalar que el núcleo en torno al que se articula este nuevo discurso es la idea de considerar que el principal valor e interés de la asignatura estriba en su capacidad para ayudar a la comprensión del presente. Frente a la crítica de que se trata de un conocimiento abstracto, distante de la realidad, de un adorno cultural para las élites, la comprensión del presente se ha convertido en la piedra angular de la arquitectura del discurso sobre la asignatura. Así, en las

declaraciones del profesorado, en la publicidad de los libros de texto y en la oratoria oficial, todo se orienta a la consecución de esta finalidad y, salvo excepciones, mayoritariamente unos y otros consideran que es ésta la verdadera función de la historia escolar: comprender el mundo en el que vivimos.

Y éste es el objetivo que la mayoría del profesorado dice perseguir con su enseñanza, de tal forma que la vieja disciplina –acusada de ser un saber inútil, propio de minorías ociosas– adquiere, según esto, cualidades propias de los saberes técnicos, ya que el conocimiento que se distribuye en las aulas parece tener aplicación en la vida real, pues, aunque fundamentalmente trata de los hechos históricos, se conviene en que el conocimiento del pasado es imprescindible para quienes quieran estar informados del mundo en el que vivimos.

Junto a la comprensión del presente, en las declaraciones de los profesores, la historia se presenta como un conocimiento valioso para la formación de las personas y para la trasmisión de valores. Así, además de un saber práctico, la historia sería un saber humanístico, un saber que educa y que, de esta forma, contribuye a la formación ciudadana. Este argumento sobre el valor formativo de la historia no tiene entre el profesorado el mismo número de adeptos que el anterior, seguramente porque, como afirma Lautier (1997), es difícil para un docente admitir que una de sus funciones es 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. Además, en el caso de España, estando vivo el recuerdo del uso doctrinario de la historia escolar durante la época de la dictadura, es razonable que no se quiera correr el riesgo de que se termine considerando la historia, más que una ciencia, un instrumento para el adoctrinamiento, aunque sea sobre el nuevo orden político, lo cual debilitaría sobre todo la posición del profesor.

La función educadora de la historia escolar estaba ya presente en el discurso decimonónico sobre la asignatura, lo destacable ahora es el cambio en los valores que han de transmitirse y en las actitudes que han de fomentarse. Así, se subraya hoy, por ejemplo, el papel de la historia en el desarrollo del espíritu crítico, en la formación para la tolerancia y la solidaridad y, más que a la glorificación del estado-nación (no del todo ausente), se tiende sobre todo a ensalzar los valores constitucionalistas y los principios de la democracia de mercado frente a un pasado teñido de oscuro por carecer de estos y otros valores de nuestro tiempo. En este sentido el argumento de la historia como maestra de la vida de la que se pueden tomar «lecciones», sigue presente en este discurso renovado sobre el valor cívico de la disciplina, sólo que ahora, en lugar de cargar las tintas sobre episodios y personajes ejemplares, se prefiere la denostación de hechos históricos contrarios a los valores dominantes, centrándose más en la capacidad de la historia para hacer ver lo que debe evitarse que para seguir modelos de conducta.

El tercer elemento que estructura el discurso de profes-

ores y profesoras sobre la historia es la idea de que ésta sirve para desarrollar en los alumnos una serie de recursos y competencias intelectuales que les permite no sólo el análisis de los fenómenos históricos sino de los fenómenos sociales en general, incluso los de mayor actualidad. A este respecto, se considera que la enseñanza de la historia mejora, por ejemplo, la competencia lectora de los estudiantes, permitiéndoles de esta forma acceder críticamente a los medios de comunicación de masas, potenciando de paso su autonomía a la hora de formarse opinión sobre los hechos sociales.

Pero de entre las virtudes que los profesores destacan en la historia escolar habría que subrayar su potencialidad para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico entre los alumnos. Ello es así porque, frente a la vieja historia narrativa, en el nuevo discurso, la historia es eminentemente explicativa, científica, de tal manera que el principal objeto de atención no es ya la descripción de los hechos históricos sino su explicación, el análisis de las causas y las consecuencias: «*para mí –dice un profesor sobre este asunto– la historia no es aprender de memoria los hechos... es saber explicar*»⁵. No es difícil ver aquí un argumento a favor del carácter científico del conocimiento histórico en otro tiempo cuestionado, y es lógico pensar que, si la historia tiene esta cualidad, su enseñanza suministra a los estudiantes la capacidad de razonamiento.

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 –y, en este sentido, podría considerarse como un «saber práctico»–, de educarlos en una serie de valores y actitudes, contribuyendo así a desarrollar un estilo de vida y un modelo de ciudadano –y, en este sentido, sería un saber humanístico– y, en fin, capaz de potenciar el dominio de ciertas competencias, destrezas y técnicas propias del trabajo intelectual, considerándose, también, como un «saber científico». ¿Qué es lo que deben aprender los alumnos para que se desarrollen estas potencialidades?

Al lado de las ideas vertebradoras del discurso profesional acerca del valor formativo de la historia escolar, las declaraciones de los profesores sobre lo que consideran importante que aprendan sus alumnos revelan lo que podríamos denominar una *escolarización del discurso*. Y es que, efectivamente, el conocimiento de los hechos históricos y de las grandes etapas y períodos de la historia constituye para los docentes el objeto fundamental de la asignatura, dando por supuesto que de ese conocimiento se derivan de forma directa o, más bien, indirecta todas las virtualidades señaladas anteriormente. Así, al considerar que ese conocimiento es la base necesaria para que posteriormente se desplieguen en el alumnado los efectos benéficos del saber histórico, se concilian las grandes finalidades atribuidas a la enseñanza de la historia con los requerimientos del conocimiento académico, tratando con ello de hacer coherente el discurso con la práctica, pues de otra forma no resulta fácil entender, por ejemplo, cómo se puede ayudar a la comprensión

del presente cuando los problemas de nuestro tiempo no son objeto de estudio en la clase.

Este dato nos pone en la pista de una de las actitudes características de los profesores en relación con el conocimiento histórico escolar: la cerrada defensa que hacen de la vieja disciplina. Se trata de una actitud que suele expresarse mediante la oposición a propuestas que diluyen el perfil de la asignatura –por ejemplo, en el confuso magma de los estudios sociales–, incluso aunque se trate en realidad de formas distintas de incorporar el conocimiento histórico en el currículo escolar. Ésta ha sido una de las razones del rechazo de los profesores a ciertos planteamientos curriculares presentes en el anterior proceso de reforma y es también, a nuestro entender, una de las razones que explica el entusiasmo con el que buena parte del profesorado de historia ha recibido en la práctica el nuevo decreto de enseñanzas mínimas, en el que se oficializa la vuelta de la historia tradicional a la ESO

Esta posición marcadamente disciplinar no puede explicarse sólo ni principalmente acudiendo a los argumentos del discurso, sino que parece conveniente indagar en el papel que tiene la historia en la identidad y en la práctica profesional. A este respecto, tratando de la relación de los profesores con el conocimiento desde una perspectiva diferente al análisis del discurso, algunos autores (Barnes, 1994) han destacado el hecho de que 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 alumnos. Así, puesto que el tipo de conocimiento que tiene prestigio es el conocimiento académico, es lógico que los profesores se identifiquen más con la historia –relacionada con el mundo universitario– que, por ejemplo, con las ciencias sociales –que se asocian a la enseñanza primaria– o, desde otro punto de vista, prefieran ser considerados como expertos en un saber abstracto y académico –la historia– que como expertos en un saber práctico –la enseñanza–, que es el caso de los maestros. De ahí que los profesores tiendan a rechazar propuestas de contenidos menos académicos y que, por lo tanto, no gocen de un estatus superior entre los saberes sancionados por los expertos, una actitud que puede ser motivo de conflicto en el aula, ya que los alumnos, por su parte, tienden precisamente a rechazar el conocimiento de carácter académico frente al conocimiento cotidiano.

Por otra parte, el conocimiento puede ser así mismo uno de los recursos que utiliza el profesor para mantener su autoridad en el aula, puesto que, como afirma Bernstein (1998), en la medida en que el alumno sea ignorante, su posición queda subordinada a las iniciativas del profesor, que será quien determine lo que es correcto o incorrecto y lo que ha de hacerse en orden a la adquisición del conocimiento. Pero esto requiere que, efectivamente, el conocimiento que se moviliza en el aula sea un conocimiento de carácter académico, distante, en el que los alumnos no son competentes. La opción por la historia disciplinar representa, desde este punto de vista,

una baza en sus manos a la hora de gobernar la clase, si bien al mismo tiempo esta opción produce, en muchos casos, consecuencias exactamente contrarias a las que se persiguen, pues, como se ha dicho, la disciplina académica, en cuanto tiene de conocimiento extraño y distante de los jóvenes –más de unos que de otros– genera indisciplina en el aula.

LOS PROFESORES Y LA ENSEÑANZA

Realmente 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, ni con su actuación en la enseñanza. Las circunstancias y la lógica específica del contexto escolar van 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.

A este respecto una de las cuestiones que ha interesado en el curso de la investigación fue conocer el punto de vista de los profesores sobre las dificultades que encuentran a la hora de poner en práctica en la clase sus objetivos sobre la enseñanza de la historia. Lo primero que llama la atención es que de los problemas señalados los que tienen los alumnos son los que gozan de mayor predicamento, de donde cabría deducir que el mayor problema de los profesores a la hora de enseñar historia son los alumnos. Este dato aparece matizado según se trate de profesores que imparten sus clases a alumnos de clase media-alta o a alumnos de clase baja, en el sentido de que se da en mayor medida entre los segundos. Es decir, entre los profesores que imparten clases a alumnos de clase baja, los problemas relacionados con los alumnos parecen tener mayor peso en el conjunto de las dificultades de los profesores.

Al fijar nuestra atención en el tipo de dificultades que indican los profesores, los datos señalan que, para la mayoría de ellos, la principal dificultad con la que se encuentran en el aula es la falta de interés del alumnado y las consecuencias que de ello se derivan en el desarrollo de las clases. Merece la pena reproducir aquí una muestra de las afirmaciones obtenidas en el curso de la investigación cuando se preguntaba a los profesores por las principales dificultades que tienen para poner en práctica en la clase sus objetivos sobre la enseñanza de la historia:

«La falta de interés de los alumnos, que generalmente adoptan una actitud pasota.»

«Por otro lado está el problema de la disciplina que en algunos casos dificulta grandemente la consecución de un clima operativo en el aula.»

«[...] la indisciplina, la mala educación, la falta total de interés debido a sus circunstancias personales, etc., etc.»

«Desde la situación económica del barrio en el que trabajo [...], la escasa motivación del alumnado.»

«La juventud, en general, tiene otras preocupaciones, tiene pocas ilusiones sociales...»

«Mucho desinterés por parte del alumnado y la “costumbre” por parte de ellos de intentar interrumpir, retrasar y perder tiempo.»

«Alumnos hablando o poco atentos.»

«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.»

«[...] 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.»

«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”.»

«La falta de respeto a unas normas de convivencia mínima. Este problema [...] es el más importante: sin convivencia no hay enseñanza.»

«La desmotivación de la comunidad educativa y de la sociedad en general.»

Las afirmaciones de los profesores están llenas de matices y sugerencias sobre el asunto que nos ocupa. Sin duda uno de los aspectos más significativos es que los problemas de falta de interés, desorden e indisciplina se perciben por parte de los profesores de manera 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 mencionan 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.

El hecho es que de esa falta de interés se derivan, según sabemos y suelen confirmar las declaraciones 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»—; en otros casos, es «ruido» —«alumnos hablando o poco atentos»—, distorsión del orden —«interrumpir, retrasar y perder tiempo»—; 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 éstas 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»—, 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»—, 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».

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 han cambiado notablemente mientras que la historia escolar permanece prácticamente invariable desde hace muchos años (Merchán, 2000); y esta contradicción brota una y otra vez en el desarrollo de las clases, puesto que la vieja disciplina aparece como un factor de indisciplina.

Nuestra idea es que, efectivamente, buena parte de la actividad que el profesor o profesora desarrolla en las aulas tiene como objetivo el «gobierno de la clase», y esto ocurre así en mayor o menor grado según que 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, las decisiones que toman los profesores y las profesoras para gobernar la clase tienen implicaciones sobre la práctica pedagógica y sobre el conocimiento escolar, puesto que en no pocas ocasiones, con el fin de mantener bajo control a los estudiantes, se utilizan determinadas estrategias y se modela en determinado sentido el conocimiento para hacerlos instrumentos útiles de ese objetivo. Y ya que el problema del orden tiene intensidad distinta según la condición social del alumnado, cabe pensar que la recontextualización a la que nos referimos adquiere también matices distintos según esta circunstancia.

LA HISTORIA, SEGÚN LOS ALUMNOS

Podríamos imaginar –a la manera de los discursos oficiales– a los profesores de historia, pertrechados con sus ideas sobre la asignatura, dedicados a transmitir el conocimiento sobre los hechos históricos en las aulas de los centros de educación secundaria, y pensar en los alumnos dispuestos para su recepción, listos para que posteriormente operen en ellos todas las consecuencias positivas que, según los profesores, tiene la enseñanza recibida. Pero la realidad no se corresponde con esta imagen y en el interior de las clases de historia las cosas suelen ocurrir de manera muy distinta, entre otras razones porque frecuentemente los profesores deben resolver con su actuación problemas de otra naturaleza que poco tienen que ver con la formación histórica propiamente dicha y, además, porque la actitud y disposición con que los alumnos afrontan el aprendizaje de la asignatura es bastante diferente a la que desearían los docentes. De manera que las interacciones en el aula entre alumnos, profesores y conocimiento histórico escolar distan mucho de obedecer a esa lógica culta que se representa en los debates académicos sobre la enseñanza.

La imagen que los alumnos tienen de la asignatura es muy distinta a la que se desprende del discurso de los profesores. En este sentido, siguiendo a Citrón (1982), habría que llamar la atención sobre la distancia que separa la historia académica de los jóvenes escolarizados en la educación secundaria obligatoria, de forma que no es extraño que los estudiantes vean, en la enseñanza de la asignatura, la imposición de una cultura extraña y arbitraria. Ciertamente esta imagen no es especialmente negativa cuando se refieren a la historia en cuanto conocimiento social que aporta informaciones y noticias curiosas o interesantes para la vida, pero se vuelve especialmente rechazable cuando se trata de un conocimiento evaluable, de una materia escolar que ha de ser objeto de examen, tal y como se sostiene en las siguientes palabras de un alumno dando su opinión sobre la posibilidad de suprimir la historia como disciplina escolar:

«Sí [*suprimiría la asignatura*]. Yo, por ejemplo, la 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.»

Y es que precisamente las virtudes que los profesores atribuyen al conocimiento histórico escolar y por las que lo consideran particularmente interesante en la formación de los jóvenes –la comprensión del presente, la formación en valores y la adquisición de competencias intelectuales– no son percibidas por los alumnos en sus declaraciones sobre la asignatura.

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

«Siempre se da lo mismo: los romanos, la revolución francesa... siempre lo mismo.»

«Historia es una asignatura fácil, ya que la historia nunca cambia y año tras año se dan los mismos temas.»

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

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

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

«Yo voy a empollar y lo suelto en el examen; si se me olvida, me da igual.»

Desde luego el entusiasmo de muchos profesores de historia que conciben la asignatura como un conocimiento imprescindible en la educación de los jóvenes o incluso como un instrumento de transformación social contrasta fuertemente con la disposición con la que los alumnos afrontan el aprendizaje de la asignatura. Y es que fuera de este interés mercantil –lógico, por lo demás, dada la función dominante en el sistema escolar–, para los estudiantes, la historia escolar carece de utilidad, no sirve para nada. Al menos, según la opinión de algunos, para nada que tenga que ver con la vida:

«El que tiene una ferretería, ¿para qué quiere saber quiénes fueron los romanos? ¿Para vender clavos?»

Si acaso, es frecuente que los alumnos asocien el conocimiento histórico, saber historia, con el modelo de persona culta; de manera que, de tener alguna utilidad distinta de su valor académico, sería para tener cultura, aunque no siempre queda claro para ellos qué interés puede tener «ser cultos»:

«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.»

«[Lo que he aprendido de historia me ha servido] para culturizarme, según la gente, pero a mi parecer no sirve para nada.»

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

«Sirve de cultura general, que sirve de ayuda en toda conversación o cuando ves el telediario o incluso cuando ves un programa (concurso [sic] de televisión.»

Así las cosas, es lógico que generalmente los alumnos se expresen diciendo que la clase de historia es aburrida, pues todo lo que en ella suele hacerse es recibir y repetir rutinariamente informaciones sobre hechos históricos y, puesto que no se trata de abordar interrogantes, problemas en los que quepa la discusión, la opinión y el debate, es difícil que quepa otra actividad que no sea la de escuchar y copiar:

«Las clases de historia no pueden ser participativas. No puedes hacer ejercicios en la pizarra.»

Se entiende que la adquisición de la cultura –inútil pero distintiva– que proporciona la asignatura o la obtención del aprobado necesario para el éxito académico tenga un precio –«saber historia te da cultura, pero a veces resulta aburrido»–, un precio que no todos los alumnos están dispuestos a pagar.

Aunque generalmente los estudiantes caracterizan a la asignatura con los rasgos que he referido –repetitiva, memorística, inútil para la vida, culta, etc.– y su relación con ella esté dominada por el interés en aprobar, es posible apreciar en sus puntos de vista matices y valoraciones diferentes que son expresivas al mismo tiempo de las diferentes actitudes y disposición con las que afrontan el aprendizaje y actúan en la clase, diferencias que, generalmente, tienen que ver con la condición social.

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

Esta diferente actitud de los alumnos respecto a la historia escolar en función de su condición social es seguramente reflejo de su posición respecto a la escuela en general y nos recuerda los estudios de Willis (1988), en los que identifica a un grupo con disposición positiva hacia la escuela –alumnos «conformistas»– y otro –los «colegas»– que practica una cultura contraescolar. La disposición de unos y otros tiene implicaciones prácticas no sólo en su relación con las asignaturas sino, sobre todo, en sus comportamientos en el desarrollo de la clase. En este sentido puede afirmarse, en la línea de los trabajos de Anyon (1999), que en unos casos –generalmente entre alumnos de clase media-alta–, sin ser exclusiva, es más probable que se dé una actitud generalmente centrada en aprobar la asignatura mediante la observancia de buena conducta y la superación de los exámenes, actitud que facilita a los profesores el gobierno de la clase y le permite centrar su atención en la transmisión de conocimiento.

En otros casos –generalmente entre alumnos de clase baja– es más probable que la actitud dominante entre los estudiantes sea la falta de interés no ya por los contenidos de la asignatura sino incluso por aprobarla, lo cual genera en el aula comportamientos que dificultan al profesor el control de la clase, de ahí que la gestión del orden se convierte en su principal preocupación (García Feito, 1990). Cabe decir, por tanto, que, bajo un sustrato común, la actitud de los alumnos y la disposición con la que se enfrentan a la asignatura es diferente según el nivel social y que esto termina manifestándose en los comportamientos en el aula; por su parte, los profesores mantendrán expectativas y actuaciones diferenciadas según los problemas dominantes en el aula, y, por lo tanto, según la condición social de sus alumnos.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA CLASE DE HISTORIA

La disposición con la que alumnos y profesores afrontan su actuación en la clase de historia nos revela, por una parte, la fuerza con la que se impone la función crediticia de la institución escolar y su concreción en la práctica examinatoria y, por otra, la importancia que en la marcha de la clase adquiere el mantenimiento del orden y la conducta apropiada de los alumnos, imponiéndose –como afirma Bernstein (1998)– el orden regulador sobre el orden instructivo. Si a estas fuerzas unimos el hecho de que la enseñanza se realiza en una condiciones cronoespaciales muy precisas y peculiares, dispondríamos de una perspectiva de análisis muy sugerente para entender lo que ocurre en el interior de las clases, según la cual el hecho examinatorio y el control de la conducta de los alumnos constituyen dos referentes fundamentales en la práctica escolar. El caso es que estas fuerzas tienden a invadir el hecho mismo de enseñar y aprender y, como ya se ha dicho, tanto las actividades que se desarrollan en las clases como el propio conocimiento que en ellas se distribuye resultan contaminados por ellas. Más aún, es bastante probable que el conocimiento y las actividades de enseñanza que tienen éxito en el contexto escolar son precisamente aquellas que se adaptan a estos

requerimientos, es decir, que facilitan el control de la conducta de los estudiantes y se adecúan a la estructura cronoespacial de la institución escolar.

Si examinamos las características del conocimiento histórico escolar que realmente se imparte en las clases de historia y que es el que hemos visto que los profesores consideran importante, vemos que, efectivamente, se trata de un conocimiento que adopta características apropiadas para ser comprobada su posesión mediante el examen. Así, se presenta como un conocimiento cerrado, acabado, en absoluto discutible, compuesto de afirmaciones categóricas –las causas de la revolución industrial fueron...–, pues sólo de esta forma pueden juzgarse como correctas o incorrectas las respuestas a las preguntas. Se presenta también como un conocimiento fuertemente estructurado, fragmentado –las cinco consecuencias de la segunda Guerra Mundial–, lo cual facilita la memorización por parte de los estudiantes, que es, en definitiva, lo que deben hacer para superar las pruebas.

Recordemos que, además, para los profesores, el conocimiento es un medio para controlar a los estudiantes, si bien la forma en que resulta efectivo es distinta según el tipo de alumnos a los que se imparten clases. Mientras, entre los de estratos superiores, es útil el conocimiento disciplinar; entre los de estratos inferiores, los resultados son contrarios a los perseguidos, precisamente se tienen que adoptar características distintas a la disciplina académica, tal y como se pone de manifiesto con las siguientes afirmaciones tomadas de diarios de observación de clase realizados por estudiantes del CAP:

«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.»

«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.»

«En cuanto a la intervención de los alumnos, debemos decir que es escasa; sin embargo, algunos muestran cierto interés por algunos temas, sobre todo aquéllos que tienen que ver con lo anecdótico.»

En lo que respecta a las actividades en el aula puede afirmarse también que la transmisión del conocimiento del cual van a ser examinados los estudiantes y el mantenimiento del orden en la clase constituyen los referentes fundamentales de lo que ocurre en el aula, de forma que se trataría, en última instancia, de *decir a los alumnos lo que tienen que decir en el examen*, procurando, al mismo tiempo, controlar la conducta de los estudiantes, lo que explica el éxito de la lección magistral en la clase de historia, pues, en determinadas condiciones, es un recurso eficaz para transmitir grandes cantidades de conocimiento examinable al tiempo que sirve para mantener pasivos a los estudiantes. Otros métodos como, por ejemplo, la discusión son más útiles para interesar al alumnado o favorecer tareas cognitivas de alto nivel.

Sin embargo, la explicación no siempre resulta el recurso más apropiado para resolver el doble requerimiento antes aludido, especialmente cuando el hábito de concentración e interés por la explicación está poco desarrollado entre los estudiantes, lo que suele ocurrir entre los de estratos sociales bajos en razón a su ya comentada distancia de la cultura escolar y del conocimiento académico. En estos casos, en los que el profesor no renuncia a la transmisión de conocimiento pero tiene dificultades para controlar a los alumnos, recurre a otros recursos, mucho más efectivos para «situaciones difíciles», como el dictado de apuntes.

Por otra parte, cuando la cantidad de conocimiento que el profesor va a transmitir es reducida, bien sea porque el título que se obtiene tiene escaso valor en el mercado –lo que ocurre con la enseñanza obligatoria y, especialmente, en los cursos inferiores– o bien, porque debido a las escasas expectativas y posibilidades de los alumnos, los profesores tampoco confían en las posibilidades de los estudiantes –lo que ocurre entre los de estratos sociales bajos–, en estos casos, tiene más peso, en el desarrollo de las clases, la realización de actividades distinta a la explicación magistral pero que sirve a la vez para mantener el orden en la clase, cuando tal cosa es necesaria.

Por lo tanto, lo que ocurre en el interior de las clases de Historia no es siempre lo mismo sino que depende del peso que en ellas tenga el hecho examinador y la conducta de los estudiantes, de manera que, en función de esto predominarán uno u otro tipo de actividades y, como decía anteriormente respecto a la selección del conocimiento, las actividades de enseñanza que serán seleccionadas por el profesorado dependerán de su capacidad para resolver el problema dominante en cada situación. Así, por ejemplo, cuando se dan dificultades de conducta de los estudiantes y de gobierno de la clase por parte del profesor, se preferirán actividades que ayuden a resolver este problema, actividades que serán, por tanto, de carácter rutinario y mecánico –colorear mapas, copiar del libro de texto, hacer ejes cronológicos, etc.–, mientras que, cuando estas dificultades no son extremas –generalmente en función de la condición social de los alumnos–, se adoptarán otras actividades siempre que sean viables en el marco cronoespacial en el que se desarrolla la enseñanza y, como ya se ha dicho, no sea necesaria la transmisión de grandes cantidades de conocimiento.

CONCLUSIÓN

En definitiva, desde su consideración como campo de producción del currículo, el análisis de la práctica escolar –apenas esbozado en este artículo– nos revela que la selección del conocimiento y de las actividades que se desarrollan en la clase no están básicamente en función del propósito de enseñar y aprender, sino que responden también a la necesidad de gestionar las situaciones que se producen en la clase en virtud de las interacciones entre alumnos y profesores que afrontan la enseñanza como sujetos y objetos de una institución marcada por

las funciones de control y selección social, en el rígido marco cronoespacial del contexto escolar.

Como decía al principio, considerar la práctica escolar como un campo de producción del currículo, en el que se seleccionan los contenidos y las prácticas en función de su capacidad para adaptarse a la lógica dominante y a los intereses de los agentes, es una perspectiva que nos puede ayudar a entender las dificultades con las que realmente se encuentra la mejora de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en general, pues nos permite apreciar que, para ello, no se trata sólo de cambiar el currículo oficial o de diseñar propuestas curriculares alternativas, sino que es necesario tocar muchas otras teclas del entramado escolar.

NOTAS

¹ Un par de reseñas de la tesis pueden verse en Luis (2001a, 2001b).

² Algunas propuestas sobre líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales pueden verse en Prats (1997), Pagés (1997a, 1997b), Cuesta (1991, 1997a, 1997b), Merchán (1994) y VVAA (2000).

³ Un interesante estudio sobre las líneas de trabajo seguidas en los últimos años en la enseñanza de la historia, tanto en España como en otros países, puede verse en Luis (2000).

⁴ La definición de un nuevo currículo vino a ser una de las cuestiones centrales de la reforma, ya que, como se ha dicho, se postulaba la tesis de que la mejora de la práctica escolar ocurriría mediante la promulgación de un nuevo marco legal –la *historia regulada*–, que actualizara los métodos y contenidos tradicionales. La implantación de este nuevo currículo y, por tanto, de las nuevas prácticas, se acompañaría, además, con el desarrollo de un plan de formación que reciclara convenientemente al profesorado y hacer así factible su aplicación en las aulas. A este respecto puede verse también Martí (1998).

⁵ Todas las citas de alumnos y profesores están tomadas de Merchán (2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYON, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar, en Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Madrid: Paidós.
- ÁVILA, Rosa (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992). «Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso». Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- BOURDIEU, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CITRÓN, 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.
- 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*, 23, pp. 11-23.
- 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 pp. (mecanografiado).
- CUESTA, R. (1997b). Investigaciones acerca de la historia de la enseñanza de la historia en España. *Con-Ciencia Social*, 1, pp. 251-257.
- CUESTA, R. (1997c). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (1999). *Cuadernos de palabras y sombras*. (3), Salamanca.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111.

- GALINDO, Ramón (1997). *La enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Sevilla: Algaida.
- GARCÍA FEITO, R. (1990). El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media. *Revista de Educación*, 291, pp. 303-319.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (1996). «De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de casos». Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1993). «La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos». Tesis doctoral. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Lérida.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.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 currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, 291, pp. 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.
- 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.
- LAUTIER, N. (1997). *À la Recontre de l'histoire*. París: Presses Universitaires du Septentrion.
- LEEW-ROORD, J. van der (1998). Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations (ed.). *The state of history education in Europe*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- LUÍS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- LUÍS GÓMEZ, A. (2001a). La ferretería, los romanos y el *run, run, run*: discursos y realidades en la enseñanza de la historia, *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 293.
- LUÍS GÓMEZ, A. (2001b). La peluquería y las trenzas de Eva: ficción y realidad en la enseñanza de la historia. *Con-Ciencia Social*, 5, pp. 167-172.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997). «Historiografía y enseñanza de la historia». Tesis doctoral. Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Humanidades Contemporáneas.
- MARCHESI, Á. y MARTÍN, E. (1989). Reforma de la enseñanza, reforma del currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 86-88.
- MARTÍN, E. (1998). El papel del currículo en la reforma educativa española. *Investigación en la Escuela*, 36, pp. 31-48.
- MERCHÁN, F.J. (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*, 24, pp. 23-35.
- MERCHÁN, F.J. (2000). La enseñanza de la Historia: cambio y continuidad, en Hespérides (ed.): *XVIII Coloquio Metodológico-Didáctico*. Algeciras, 1999. Sevilla.
- MERCHÁN, F.J. (2001). «La producción del conocimiento escolar en la clase de historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria». Tesis doctoral Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, F.J. (2002a). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias (experimentales y sociales)* (En prensa).
- MERCHÁN, F.J. (2002b). Profesores y alumnos en la clase de historia. *Cuadernos de Pedagogía* (En prensa).
- PAGÉS, J. (1997a). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en AAVV. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada.
- PAGÉS, J. (1997b). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales, en Benejam, P. y Pagés, J. (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- POPKEWITZ, T.S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, pp. 103-137.
- POPKEWITZ, T.S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción de nuevos docentes*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 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.
- VARELA, J. (1995) El estatuto del saber pedagógico, en VVAA. *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol. II. *Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.
- VVAA (2000). Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.
- WILIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.