

El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza

F. Javier Merchán Iglesias

Fedecaria-Sevilla
Universidad de Sevilla

Resumen:

En este artículo se analiza el papel que juegan los alumnos en la configuración de la práctica de la enseñanza de la Historia. A propósito de este asunto se da cuenta de la importancia que tiene el estudio de este campo de investigación, destacando así mismo las dificultades metodológicas y conceptuales que plantea. Finalmente, se subraya el hecho de que los alumnos, con su disposición en la clase de Historia, contribuyen a determinar la actuación de los profesores y, de esta forma, las características del conocimiento que se imparte y el tipo de tareas que se desarrollan en el aula.

Palabras clave: Práctica de la enseñanza, alumnos y enseñanza de la Historia, investigación sobre la práctica, enseñanza y clase social, teoría de la acción en el aula, profesores y alumnos.

Abstract:

This article talks about the role that play the students in the configuration of the History teaching practice. Due to this subject we notice the importance of this field of research, emphasizing, at the same time, the methodological and conceptual difficulties that it raises. Finally, the article stands out that the students, with their disposition at History classes, contribute to determine the performance of the teacher and, in this way, the characteristics of the knowledge that is distributed and the type of tasks developed in the classroom.

Key Words: Teaching practice, students and History teaching, research on the practice, teaching and social classes, theory of the action in the classroom, teachers and students.

(Fecha de recepción: septiembre, 2007, y de aceptación: Octubre, 2007)

1. El análisis de la práctica de la enseñanza en la clase de Historia: dificultades metodológicas y conceptuales

El análisis de la práctica de la enseñanza de la Historia constituye un objeto de estudio de indudable interés para quienes se planteen la problemática de su mejora. Este interés se justifica por el hecho de que el cambio educativo no opera en el vacío, sino que se proyecta sobre una cultura existente que lo reinterpreta, lo rechaza, o, a veces, lo asimila. De aquí que el conocimiento de las reglas –implícitas y explícitas– que gobiernan el cotidiano desarrollo de las clases, resulta imprescindible si se quiere intervenir con vistas a mejorar las rutinas habituales. Pero, incluso al margen de la idea de cambio, el conocimiento de la práctica de la enseñanza tiene el interés de desvelarnos de manera bastante fidedigna el tipo de conocimiento histórico que realmente reciben los alumnos en el interior de las clases y el tipo de identidades que forja la escuela a través de las tareas que en ellas realizan. Exceptuando quizás el caso de los Estados Unidos de América, este interés no se corresponde, sin embargo, con el número ni la profundidad que cabría esperar en los trabajos de investigación educativa, si bien el panorama no está absolutamente desierto. En este sentido, desde la perspectiva de la Historia social del currículum, el tema fue tratado por Cuesta (1998) en su estudio sobre la formación de la Historia como disciplina escolar

en España. En Francia, el trabajo de Evelyn Hery (1999) también centra su atención en el campo de la práctica de la enseñanza de la asignatura. Desde una perspectiva más claramente didáctica, un estudio pionero fue la tesis doctoral de Nieves Blanco (1992), que se ocupó precisamente de analizar la práctica de la enseñanza de un profesor de Historia de Bachillerato. En términos parecidos, aunque quizás con menos profundidad analítica, se publicó posteriormente la tesis de Ramón Galindo (1997) en una obra en la que se aportaban informaciones sobre el diario acontecer en la clase. En fin, además de los trabajos realizados por el autor de estas páginas (vid., especialmente, Merchán, 2005), cabe citar también el estudio realizado por Martínez Valcárcel, Souto y Beltrán (2006) sobre la enseñanza de la Historia a partir de los recuerdos de los alumnos, así como la reciente aportación de Tutiaux- Guillon (2006) a este campo de investigación.

La paradoja que se nos plantea al examinar la desproporción que hay entre el interés del conocimiento de la práctica de la enseñanza de la Historia –y de otras materias escolares– y la escasa producción investigadora al respecto, puede explicarse si consideramos las dificultades metodológicas que la empresa plantea. Cuando Depaepe (2006) califica al aula como “verdadera caja negra de la educación” debemos entender que no se refiere tanto a la centralidad de lo que en ella ocurre, cuanto a la dificultad que tiene el desciframiento de sus claves. Así, disponer de fuen-

tes apropiadas para determinar el curso de los acontecimientos en el desarrollo de la clase, constituye ya un escollo en la investigación sobre la práctica. Los agentes presentes en el campo, es decir, alumnos y profesores, son informantes ciertamente imprescindibles, si bien, puesto que queremos indagar acerca de su propia actuación, la información que nos proporcionan tiene que ser obtenida mediante recursos apropiados y tratada de forma cautelosa. Tal y como puso de manifiesto Borries (1998), las contradicciones que se constatan en la descripción que alumnos y profesores hacen de la clase de Historia, no son sino un testimonio más de las dificultades que plantea el recurso a los protagonistas para obtener información sobre la práctica de la enseñanza.

Sin embargo, tales dificultades no constituyen obstáculos suficientes como para prescindir del relato de quienes construyen la vida cotidiana del aula, pues, de hacerlo, las posibilidades de la investigación se vería seriamente mermadas. Obligan, eso sí, a un esmerado cuidado a la hora de seleccionar el modo en que se recaban sus testimonios, el tipo de técnicas que resultan más apropiadas para detectar los sesgos de la información, y, sobre todo, a una rigurosa y profunda explotación de los datos que unos y otros puedan proporcionar. Ciertamente, aunque tampoco garantizan una absoluta fiabilidad, no es desde luego descartable el recurso a otras fuentes de información. Así, la observación directa o a través de medios audiovisuales, si bien genera un plus de

artificiosidad en el aula, constituye una técnica que goza de probada solvencia en las estrategias de investigación-acción e investigación participante. Por su parte, aunque no carecen de limitaciones, el estudio de las producciones materiales de los agentes, como diarios de profesores, recuerdos y autobiografías o cuadernos de alumnos, se viene perfilando recientemente como un recurso potente para la investigación sobre la práctica de la enseñanza, en la medida en que sirve para complementar y matizar las informaciones que pueden obtenerse directamente de alumnos y profesores (vid, por ejemplo, Givrtz, 1999 y Viñao, 2000).

Las dificultades metodológicas apuntadas no son, sin embargo, el único ni el principal de los obstáculos con el que se encuentra la investigación sobre la enseñanza de la Historia en el aula. Junto a ellas hay que reseñar de manera especial los sesgos subjetivistas que planean habitualmente en torno a la conceptualización de la práctica, y, más concretamente, a la cuestión del significado que tienen las acciones de alumnos y profesores en el aula y a la del modo en que se construyen y determinan. A este respecto, es frecuente que se atribuyan a las intenciones y planes de los actores, especialmente de los docentes.

Ciertamente el tratamiento de estas cuestiones rebasa con mucho los límites y el sentido de este artículo, sin embargo, para una adecuada comprensión de las consideraciones que en él se hacen, resulta imprescindible detenerse en apuntar, siquiera sea de manera suma-

ria, algunas ideas al respecto. De alguna forma el trabajo que aquí se presenta se ocupa fundamentalmente de trabar argumentos y conceptos acerca de la práctica de la enseñanza de la Historia con el propósito de avanzar en la formulación de una *teoría de la acción en el aula*

En el punto de partida de estas consideraciones hay que situar, en primer lugar, la tesis de que en la práctica de la enseñanza los profesores y los alumnos no se limitan a reproducir lo que desde otras instancias se les encomienda, sino que, en cierta medida, actúan como agentes productores de la realidad. La idea de que el contenido de la enseñanza y las tareas en orden a su transmisión se determinan de alguna forma en diversos ámbitos y contextos, ha sido ya planteada por diversos autores¹. Así, por ejemplo, desde el campo de la Historia de la Educación, Agustín Escolano (2000) distingue tres ámbitos de concreción (a los que denomina “culturas escolares”): el de las políticas relacionadas con la educación, el de los saberes pedagógicos y didácticos y el de las prácticas. Por su parte, Raimundo Cuesta (1998), refiriéndose al caso concreto de la Historia, utiliza el término *Historia regulada*, para referirse al ámbito del currículum oficial, en el que se disponen los contenidos de la enseñanza de la asignatura así como unas orientaciones –más o menos explícitas– sobre su metodología. La *Historia soña-*

da, correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la Didáctica, mientras que la *Historia enseñada* alude al desarrollo concreto de las clases.

Generalmente suele admitirse que no existe una correspondencia mecánica entre las propuestas de contenido y actividades para la enseñanza que se elaboran en cada uno de los ámbitos o campos de producción. Es decir, lo que se formula en el campo del currículum oficial no es equivalente a lo que se plantea desde el discurso de la Didáctica, ni a lo que alumnos y profesores hacen realmente en la clase de Historia. Admitiendo que existe relación –más o menos estrecha– entre cada uno de los ámbitos, hay que subrayar el hecho de que gozan de autonomía y de una lógica propia a la hora de construir sus formulaciones que, por lo tanto, tienen rasgos específicos y distintos de las demás. De aquí que, pensando en el caso de la práctica de la enseñanza, debemos entender que en este campo operan también unas reglas particulares que es preciso conocer si queremos conocer la idiosincrasia del producto resultante o intervenir con vistas a su modificación.

El hecho es que el desarrollo de la enseñanza en el aula y, por tanto, el modo de actuar de alumnos y profesores, tiene una lógica específica, de manera que, en virtud de ella, se rechazan, se aceptan o se adaptan las iniciativas que provienen de otros campos. A este respecto

¹ Un exposición más extensa sobre este asunto puede verse en Merchán, 2005.

resultan esclarecedores los trabajos de Kliebard (2002), de Larry Cuban (1984) y de Tyack y Cuban (2001), sobre la suerte que en la práctica de la enseñanza han corrido las propuestas de cambio formuladas por las políticas gubernamentales o por las corrientes innovadoras y reformistas. En unos y otros se viene a concluir que, si bien la dinámica de la clase no ha sido inmutable a lo largo de la historia, no está claro –más bien al contrario– que los cambios producidos sean fundamentalmente resultado de nuevos discursos pedagógicos o didácticos ni de las sucesivas reformas emprendidas, por los gobiernos, sino que obedecen a razones de muy diversa índole que sobre todo tienen que ver con las alteraciones que se producen en los factores que gobiernan el campo de la práctica. Así, es a medida en que van surgiendo nuevas situaciones, para las que las rutinas conocidas resultan ineficaces, cuando los profesores inventan o adoptan nuevas estrategias de actuación en el aula que se acaban perfilando mediante ensayo-error e incorporándose al acervo profesional, consolidándose así como tradiciones que se transmite a través de los habituales mecanismos prácticos de socialización de los profesores.

Así pues, aceptando el carácter productivo –y no meramente reproductivo– de la práctica de la enseñanza en el aula, y la necesidad, por tanto, de conocer el modo y las circunstancias con la que actúan alumnos y profesores, se convendrá en la necesidad de disponer de un marco conceptual, así como

de instrumentos de análisis capaces de orientar la indagación. En este sentido entiendo que uno de los principios que deben informar la investigación es el de que la práctica de la enseñanza en el aula tiene su historia, es decir, no se han configurado de una vez y para siempre sino que se han forjado de manera progresiva y aun se reformula continuamente. Como afirman Milstein y Mendes (1999) las prácticas escolares son resultado de una larga construcción histórica y social que se transmite y se reproduce en las prácticas escolares mismas. De aquí que el estudio de su genealogía nos ayudaría a comprender buena parte de sus significados, ya que al examinar el modo y circunstancias en las que se han ido configurando podremos conocer algunas de las claves de su existencia, así como las razones que explican su generalización, rechazo o desaparición. Lógicamente, en coherencia con los argumentos expresados anteriormente, esa mirada genealógica no puede limitarse a un análisis más o menos formal e interno de la evolución en el tiempo de las prácticas escolares sino que debe hacerse estableciendo las pertinentes relaciones con los contextos próximos y lejanos de los que en definitiva forman parte, es decir con el conjunto de las prácticas sociales.

Junto a la consideración de la historicidad de las formas con las que se practica la enseñanza de la Historia en el aula, debemos manejar también la idea del carácter sistémico de la vida que se desarrolla en la clase. Desde la perspectiva de la complejidad se ha

subrayado el hecho de que en la dinámica de la enseñanza se producen múltiples interacciones, de manera que los factores que intervienen en su configuración y la forma en que lo hacen no sólo son diversos y de distinta naturaleza, sino que inciden unos sobre otros. Naturalmente esto supone admitir que la autonomía del campo de la práctica –y de la actuación de alumnos y profesores– es relativa y que, por tanto, lo que allí ocurre no es absolutamente ajeno a las determinaciones que se producen en otros campos como el de la política educativa o el de los saberes pedagógicos y didácticos.

Precisamente, teniendo en cuenta este carácter sistémico y complejo de la práctica educativa, una de las hipótesis que se maneja en este trabajo es la de que la relación y consideración que los alumnos y alumnas mantienen respecto a la asignatura de Historia, a su enseñanza y a su aprendizaje, es un factor de la determinación de la práctica, ya que influyen de manera decisiva en la actividad de los profesores en el aula.

Finalmente, el estudio de la práctica de la enseñanza requiere, a mi modo de ver, una tercera premisa conceptual. Me refiero a la idea de considerar el desarrollo de las clases no única y exclusivamente como un proceso de transmisión y adquisición de conocimiento, sino también como una práctica social. A este respecto debe entenderse, por una parte, que alumnos y profesores no son meramente individuos que acuden diariamente a los centros escolares, sino sujetos social e históricamente contex-

tualizados. Especialmente habría que tener en cuenta que la condición de alumno no es universal ni intemporal, sino que existen distintos tipos según su origen sociocultural y el momento histórico en el que nos situemos, lo que implica que la relación de los estudiantes con las materias escolares y su disposición en las aulas no es homogénea ni depende fundamentalmente de sus capacidades cognitivas. Por otra parte, al conceptualizar la práctica de la enseñanza como práctica social, debe entenderse también que lo que en ella está en juego no es solamente –a veces ni siquiera primordialmente– la transmisión y adquisición de conocimiento, sino otros objetivos que tienen que ver, por ejemplo, con la naturaleza social de la escolarización o con las normas que implícitamente regulan las interacciones en el aula. Diríamos que la actuación de alumnos y profesores en la clase no se entiende exclusiva ni fundamentalmente cómo la de quienes enseñan y quienes aprenden.

Teniendo en cuenta el marco conceptual que se acaba de exponer, en las próximas líneas nos ocuparemos de analizar algunos aspectos del modo en que se configura la práctica de la enseñanza en la clase de Historia. Se trata de examinar de qué forma intervienen los alumnos en ese proceso, entendiendo que a tal efecto interesa considerarlos no tanto como aprendices sino como sujetos activos en el peculiar escenario del aula. Más concretamente, la cuestión que centrará nuestra atención es la del modo en que la disposición y actua-

ción de los alumnos en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia incide en la actuación de los profesores en el aula, en la determinación del tipo de conocimiento que realmente se moviliza, en las tareas que configuran el método de enseñanza, así como en el gobierno de la dinámica de la clase

2. Los alumnos y la enseñanza de la Historia

La cuestión de la relación que mantienen los alumnos con la asignatura de Historia y con su enseñanza ha sido objeto de numerosos trabajos en los que generalmente ha predominado un enfoque cognitivo. Como se ha dicho anteriormente, en nuestro caso, atendiendo al objeto de este artículo, nos centraremos en el análisis de algunos pronunciamientos sobre la asignatura, que consideramos reveladores de la disposición con la que los alumnos afrontan su presencia en la clase de Historia, así como de otros que nos dan pistas sobre algunas de sus pautas de comportamiento². Concretamente, nos servimos de manifestaciones de alumnos sobre diversos asuntos como el grado de interés que declaran tener por la Historia, sus ideas acerca de la utilidad de la asignatura, así como sobre la caracterización que hacen de los contenidos y de la práctica de su enseñanza: también utilizamos algunas informaciones acerca de

su modo de proceder en la clase. Estas declaraciones fueron obtenidas mediante un cuestionario respondido por 185 alumnos de diversos niveles educativos y distintos contextos socioculturales, así como mediante la transcripción de las intervenciones realizadas en varias sesiones con tres grupos de discusión.

2.1. El interés de los alumnos por la Historia

El mayor o menor interés que los alumnos manifiestan tener por la Historia y por su enseñanza, es un indicador de la disposición más o menos favorable con la que asisten diariamente a la clase y, por tanto, de sus previsibles comportamientos en el aula. Este asunto ha sido ampliamente tratado en la literatura sobre la enseñanza de la materia. Basándose generalmente en cuestionarios y entrevistas, la mayor parte de los trabajos llegan a conclusiones muy similares respecto al grado de predilección que muestran los estudiantes hacia ella y al lugar que ocupa en relación con otras asignaturas. En este sentido parece convenirse que la Historia goza entre los alumnos de un predicamento que suele considerarse suficiente como punto de partida para la enseñanza, si bien es cierto que en algunas investigaciones esa positiva predisposición difiere ligeramente según los recursos con los que se obtiene la información:

² Con el fin de no abusar de la paciencia de los lectores ni de los editores de esta revista, los datos que para ello se ofrecen no pretenden ser exhaustivos, se limitan a servir de ilustración de las ideas que se exponen. Estos datos provienen de un trabajo de investigación más amplio que dio lugar a mi tesis doctoral (Merchán, 2001), parcialmente publicada en Merchán, 2005.

cuando procede de cuestionarios es más satisfactoria que cuando se utilizan entrevistas o grupos de discusión. En todo caso, algunos estudios coinciden en apreciar en la opinión de los alumnos diferencias significativas entre su interés por el conocimiento sobre el pasado y el interés por la asignatura de Historia en cuanto materia escolar, diferencias que arrojan un saldo más negativo en detrimento de la segunda perspectiva. Esta desigual consideración fue puesta ya de manifiesto Blanco (1992) y puede encontrarse también en Lautier,(1997), así como en trabajos propios (vid., por ejemplo, Merchán 2002). Así, podemos decir que para los alumnos una cosa es la Historia y otra la materia que cursan en los centros escolares, y que la disposición que manifiestan difiere según se trate de uno u otro caso.

Centrándonos ahora en la Historia en cuanto materia de estudio en la institución escolar, otro hecho cabe destacar: independientemente de que sea mayor o menor, no todos los alumnos declaran el mismo interés. En este sentido,

la encuesta *Youth and History*³, (vid. Leew-Roord,1998) nos ofrece algunos datos interesantes sobre el tema que ahora nos ocupa⁴. En su análisis, Borries (1998) observa que hay un 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”, en los que la dinámica política y social es más estable, el interés de los alumnos por la Historia es mucho menor que en los países más “tradicionales” –con dinámicas y problemas sociopolíticos más vivos–, apreciando de esta manera que en su grado de motivación opera la variable del tipo de cultura en la que se socializan, así como el contexto histórico-político⁵.

Diferencias similares en el grado de interés de los alumnos pueden advertirse si consideramos la variable de su condición social. En el siguiente cuadro

³ 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.

⁴ 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 31.000 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 Croacia 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.

⁵ Vid. gráfico nº 1, pág. 27, en Borries, 1998.

se muestran datos sobre el porcentaje de alumnos que cursaban 4º de ESO en distintos tipos de centros escolares y que

situaban a la asignatura de Historia en el primer lugar de sus preferencias⁶.

Cuadro 1: Lugar de preferencia de la Historia entre los alumnos y alumnas de 4º de ESO

Lugar de preferencia	B1-4º	B2-4º	M1-4º	M2-4º	TOT.4º
Preferencia 1ª	11%	13%	31%	26%	21%

Fuente: Merchán, 2001.

Como puede verse, los datos revelan diferencias significativas entre los alumnos de distinta condición social, apreciándose que el grado de interés por la asignatura es menor en unos casos que en otros, lo que nos hace pensar que en el desarrollo de las clases posiblemente adopten distintas pautas de comportamiento⁷. Como veremos más adelante, el desinterés suele ser motivo y origen de situaciones conflictivas en la clase, pero no ocurre así en todos los casos. Muchos alumnos adoptan una actitud pragmática y afrontan su relación con la asignatura como un trámite necesario para alcanzar su objetivo fundamental que es obtener una calificación positiva. Pero, aún desde este punto de

vista, la Historia carece de interés y llega a convertirse en un obstáculo, tal y como declara un alumno de Bachillerato del centro B2 en su respuesta a una de las preguntas del cuestionario antes citado:

-"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).

2.2. La utilidad de la Historia según los alumnos.

Además de documentarnos también sobre el grado de aprecio que tienen los alumnos por la Historia, sus declaraciones sobre la utilidad que tiene la

⁶ Los centros a los que se refieren los datos son dos Colegios privados concertados y dos Institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Sevilla. Estos cuatro centros fueron seleccionados por su representatividad respecto a la condición social de los alumnos. Así, los centros denominados B1 y B2 acogen a alumnos de estratos sociales bajos (más el 1 que el 2), mientras que los denominados M1 y M2 hacen lo propio con alumnos de estratos superiores.

⁷ Ciertamente el distinto grado de interés por la Historia puede estar influido también por otras variables. Lo que aquí se constata es que la condición social es uno de los factores relevantes. Por lo demás, la correlación entre origen social y rendimiento académico se pone de manifiesto en numerosos estudios, lo que vendría a apoyar la legitimidad de nuestra deducción. En nuestro caso, lo que se infiere es que, a juzgar por el interés que los alumnos manifiestan por la asignatura en función de su condición social, son previsibles unos u otros comportamiento en el desarrollo de la clase de Historia.

asignatura, nos informa del tipo y de las características del conocimiento que consideran relevante, poniéndonos en la pista de cuál es que demandan a los profesores en la práctica de la enseñanza. El asunto también ha sido tratado en diversas investigaciones y, al igual que veíamos respecto a la cuestión del interés por la asignatura, casi todas ellas vienen a coincidir en una serie de conclusiones. Así, aunque no es despreciable el número de los que abiertamente se pronuncian por la tesis de que no

sirve para nada, entre los investigadores es casi unánime la idea de que para los alumnos la Historia tiene fundamentalmente un valor cultural, sirve “para tener cultura”⁸. A este respecto pueden verse los datos del siguiente cuadro en el que se recoge el porcentaje de alumnos de alumnos que se pronuncia en algún sentido sobre la utilidad de la Historia como respuesta a una de las preguntas del cuestionario antes citado: *¿Para qué crees que te ha servido lo que has aprendido de Historia?*

Cuadro 2: Utilidad de lo aprendido en la clase de Historia. Alumnos de 4º de ESO

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%

Fuente: Merchán, 2001.

La contundente casi unanimidad que se refleja en los datos anteriores, y que se corrobora también en otros estudios⁹, no es sino el reflejo de la imagen que de la Historia se tiene en el imaginario colectivo y, sobre todo, de lo que realmente suele ser en la práctica de su enseñanza. Como en su momento se encargó de poner de manifiesto Cues-

ta (1998), la asignatura de Historia se fue construyendo como un conocimiento culto cuya posesión tiene su mayor utilidad en servir de signo de distinción. Y no parece que entre los alumnos se haya difundido un modelo distinto.

Esta semiinconsciente asociación entre el saber histórico y el ser culto, deriva fácilmente en la atribución de

⁸ Véase, por ejemplo, González Mangrané, 1993, Grupo Valladolid, 1994 y Merchán, 2005.

⁹ Véase, por ejemplo, Blanco, 1992; González, 1993 y Grupo Valladolid, 1994.

rasgos característicos de lo que debe ser aprendido en la clase de Historia. Puesto que cultura se asimila a acumulación de datos e informaciones, saber Historia es conocer acontecimientos, datos y nombres del pasado. En todo caso, se trata de una apreciación que, nuevamente, que se alimenta de lo que ocurre en las aulas, pues, como afirman Borries (1998) o Lautier (1997), frente al análisis y la explicación, el conocimiento fragmentado de los hechos constituye el objeto principal de la enseñanza de la Historia.

Ahora bien, no en todo los casos los alumnos admiten sin crítica alguna el valor cultural de la asignatura que cursan. Como se decía más arriba, no son pocos, especialmente de entre los de estratos sociales más bajo, los que abiertamente afirman que la Historia no sirve para nada¹⁰. A veces, tal y como se manifestó un alumno en una sesión de uno de los grupos de discusión¹¹, la convicción de la inutilidad del conocimiento histórico deriva de su nulo valor para la vida:

“Para trabajar en los albañiles no hace falta saber la Revolución francesa”

En otros casos, con alumnos de otros contextos, la afirmación de inutilidad es más contenida, y, probablemente, su relación con la asignatura y su disposi-

ción en la clase se más pragmática, tal y como manifiesta un alumno de Bachillerato

“-[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” (B1-2°).

2.3. Caracterización de los contenidos de la asignatura y de la práctica de su enseñanza

Los estudios sobre la percepción que tienen los alumnos acerca de los contenidos y la práctica de la enseñanza de la Historia llegan a conclusiones muy similares, si bien esta percepción no siempre coincide con la de los profesores. Lo que no quiere decir que las opiniones de los alumnos al respecto no contengan igualmente cierto grado de distorsión de la realidad. Lo habitual es que en respuestas a cuestionarios ofrezcan una imagen más amable de la asignatura, mientras que cuando se utilizan otros recursos “cálidos”, como entrevistas no dirigidas o sesiones de discusión es posible aproximarse más fielmente a lo que realmente piensan sobre la enseñanza de la Historia.

Con la cautelas que aconsejan las anteriores observaciones, y sin considerar ahora los rasgos positivos, una de

¹⁰ Se comprenderá fácilmente que la disposición de estos alumnos en la clase probablemente sea poco favorable a su desarrollo.

¹¹ Las citas de los alumnos que se reproducen a lo largo de este artículo están tomadas de Merchán, 2001.

las ideas que se repite es el carácter memorístico de la asignatura. Generalmente la manera más frecuente de acceder al conocimiento que se maneja en la clase de Historia es mediante la memorización. Junto a esto, y frente a la demanda de entretenimiento y diversión que parece caracterizar el modo de vida de los jóvenes de nuestro tiempo, la clase de Historia se caracteriza para los alumnos precisamente por el aburrimiento. Los argumentos que se esgrimen en sus intervenciones en las sesiones realizadas en grupos de discusión apuntan en varias direcciones:

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.*

Por una parte se alude a la naturaleza misma de los contenidos. Frente al estilo más bien explicativo con el que –por diversas razones– los profesores tienden a abordar la asignatura, los alumnos suelen preferir planteamien-

tos más narrativos. Es probable que las dificultades de comprensión estén en el fondo de este conflicto entre la Historia explicativa de los profesores y la Historia narrativa de los alumnos. Por otra parte, el método de la asignatura adolece de una dificultad intrínseca si, como es lo más frecuente, la enseñanza consiste realmente en decirle a los alumnos hoy –mediante la explicación o la lectura del libro de texto– lo que tienen que decir mañana –en el examen o en las actividades–, de manera que la clase difícilmente puede ser mínimamente activa.

El aburrimiento, en fin, deriva de otro de los rasgos con el que los alumnos suelen calificar a la enseñanza de la Historia: su carácter repetitivo. No se trata ahora de la repetición de los apuntes de clase o de las páginas del libro como recurso que facilita la memorización, sino del hecho de que buena parte de los temas que configuran el contenido de la asignatura, son los mismos un año tras otro.

Lo que los alumnos manifiestan acerca del interés que tienen por Historia, de la utilidad que le atribuyen y de los rasgos que caracterizan la práctica de su enseñanza, constituyen indicadores de la disposición con la que afrontan su relación con la asignatura y del modo en que actúan cada día en la clase. Como se ha planteado en los primeros párrafos de este artículo, esa disposición y ese actuar resultan elementos fundamentales en la configuración de la práctica de la enseñanza, pues ésta no se define básicamente en función de lo que los pro-

fesores quieren hacer sino también como producto de la interacción con sus discípulos (y de las constricciones que impone el marco dado en el que se desarrollan).

2.4. La disposición y actuación de los alumnos en la clase de Historia.

A la hora de considerar la disposición de los alumnos en la clase de Historia, no está de más recordar que, en la mayor parte de los casos, su presencia en la escuela no obedece exactamente al deseo de aprender en el sentido más literal de esta expresión. En muchos casos, el objetivo que conduce a los estudiantes a las aulas y el que cataliza su relación con el conocimiento que en ellas se imparte, es la obtención de una recompensa, en forma de títulos escolares con valor social. A este respecto, aunque es verdad que frecuentemente:

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.*

Pero el objetivo de aprobar no es el único que da cuenta de la disposición de los alumnos en la clase de Historia y, sobre todo, no está igualmente presente entre todos ellos. En este punto, aunque no es el único factor, parece que la diversidad social implica distintas pautas de comportamiento. En muchos casos, tal y como se demostró en algunos estudios¹², la actuación de los alumnos en la clase está marcada por el signo de la resistencia, una práctica que toma formas diversas en el aula.

Sea motivado por el aburrimiento o por la falta de interés y expectativa de los alumnos, la desatención es una de las situaciones que los profesores viven con más inquietud y en la que ponen más empeño por resolver, no sólo porque en cierto sentido representa un fracaso de la actuación propia —ya que revela su incapacidad para conseguir controlar la mente de los alumnos—, sino también porque supone una amenaza pública a su autoridad. Además, esa desvinculación suele ser el punto de partida de otras conductas más perniciosas, pues el alumno desatento tiende a distraer también la atención de otros estudiantes, a hablar sin autorización, complicando, en definitiva, de manera creciente la gobernabilidad de la clase. Efectivamente, la falta de atención, por ejemplo durante la explicación del pro-

¹² Véase, por ejemplo, Anyon, 1999, Willis, 1998 y, más recientemente, Merchán, 2005.

fesor, supone un gesto preocupante de indiferencia hacia el contenido que se transmite y hacia la propia figura del docente, esto sin contar con que dificulta la continuidad del discurso ya que en estos casos los esfuerzos de quien explica tienden concentrarse en captar el ánimo de los alumnos díscolos. Pero también, la falta de interés y la desatención suele perturbar de manera más contundente el clima de la clase si ocurre, como es frecuente, que deviene en otras conductas más visibles y también contrarias al “normal” desenvolvimiento de la enseñanza. Así, hablar con otros, hacer algún tipo de ruido, alborotar, desplazar el mobiliario o incluso moverse sin autorización por la clase, son situaciones que se suceden de manera cotidiana en las aulas, al mismo tiempo que los profesores se empeñan en explicar o en la realización de tareas relacionadas con la transmisión del conocimiento.

Asociado también a la disposición negativa hacia la asignatura, en el desarrollo de la clase de Historia –y de otras materias–, hay casos en los que se advierte una suerte de desobediencia que se ejerce mediante la resistencia pasiva. Sucede así, por ejemplo, cuando los alumnos se niegan a realizar las tareas encargadas por el profesor –ejercicios y actividades– o, simplemente, a responder a sus preguntas. Este tipo de prácticas, si bien no produce directamente una alteración del orden en la clase, sí lo hace de forma indirecta, pues rompe la dinámica sobre la que el profesor se apoya para la enseñanza, generando una situación conflictiva al poner

de manifiesto la escasa o nula implicación de los alumnos en lo que acontece en el aula.

En definitiva, en lo que respecta a la disposición con la que los alumnos afrontan la clase de Historia y a la conducta que practican en ella, pueden advertirse dos variantes significativas que en ningún modo agotan todas las posibles ni se producen de forma esquemática. Por una parte tendríamos aquellas actuaciones que se rigen por un planteamiento mercantil en el que la obtención de calificaciones positivas sería se principal objetivo. Por otro, las que se desarrolla en clave de resistencia, produciendo toda una serie de microconflictos, una conflictividad explícita, soterrada y casi estructural que es más notoria en unos casos que en otros. Independientemente de las complejas razones que provocan estos dos tipos de comportamientos y de los factores de diverso tipo que intervienen en su producción, el hecho cierto es que la actuación de los profesores no es –no puede ser– ajena a ellos.

3. Profesores y alumnos como agentes de la configuración de la práctica en la clase de Historia

Retomando el título de este artículo, puede decirse que, efectivamente, el papel de los alumnos en la clase de Historia, lejos de ser pasivo, es un factor relevante en la configuración de la práctica de la enseñanza. Ciertamente, los alumnos apenas toman decisiones acerca de los contenidos o sobre el tipo

de actividades que deben realizarse en la clase: son asuntos que competen a los profesores. Sin embargo, no debemos pensar que la actuación de los docentes responde exclusiva ni fundamentalmente a sus propias consideraciones acerca de lo que creen más conveniente para la enseñanza de la Historia en el aula: las constricciones que operan en el campo de la práctica condicionan de manera significativa su actuación y entre estas constricciones hay que anotar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Situándonos en una perspectiva que Geer (1997) denominó interaccionista, podemos decir que uno de los factores que incide en la práctica docente es precisamente la disposición de los alumnos en la clase. A este respecto, se ha insistido en la naturaleza especialmente conflictiva de la relación pedagógica. Por una parte, la enseñanza lleva implícita un suerte de dominación del profesor sobre el alumno que genera algún tipo y grado de resistencia; así, el control de la conducta de los pupilos y el gobierno de la clase, con vistas a la consecución o restablecimiento del orden, constituyen referentes centrales en la actuación de los profesores, especialmente allí donde se produce mayor conflictividad. A ello no es ajeno el hecho de que una de las particularidades de la enseñanza en el contexto escolar es que los profesores no sólo deben enseñar sino, además, hacer que los alumnos aprendan (ibid., 561).

Por otra parte, en los casos en que los alumnos se muestran particularmente interesados en la calificación de la asignatura –más que en la adquisición de

conocimientos por razones intrínsecas–, la relación pedagógica adopta un sesgo mercantil que de alguna forma se hace presente en la práctica de la enseñanza. En este sentido, por ejemplo, Martín Criado (2000) aplica al campo educativo el concepto de “antagonismo estructurado en torno a la negociación del esfuerzo” que elaboró Paul K. Edwards (1990) para dar cuenta del conflicto en los centros de trabajo. Considera Martín que en la situación escolar alumnos y profesores mantienen relaciones conflictivas en torno a las calificaciones, ya que existe una situación objetiva de indeterminación de la correspondencia entre la cantidad y el tipo de esfuerzo que deben hacer los alumnos y los resultados que obtienen. Esa indeterminación es la base de la dinámica de negociación entre alumnos y profesores que, en definitiva, acaba condicionando la práctica docente.

De esta forma, las prácticas de resistencia de los alumnos, con la consiguiente alteración del orden, así como sus demandas para conseguir de la manera más fácil posible –es decir, con el mínimo de esfuerzo–, una calificación positiva, se revelan aspectos fundamentales en la configuración de la práctica de la enseñanza, pues condicionan notablemente la actuación del profesor. Tratando precisamente de este asunto, Peter Woods (1997) utilizó el concepto de “estrategias de supervivencia” para referirse al hecho de que la profesión docente ingenia distintas formas de intervención en la clase con el objetivo de resolver satisfactoriamente los con-

flictos –que varían en función del tipo de alumnos– a los que debe hacer frente cada día. Pues bien, muchas de esas estrategias, afirma Woods adquieren la forma de “enseñanza” o de “transmisión de conocimiento”, de manera que podemos decir que su valor y, por tanto, la garantía de su continuidad, reside en la capacidad que tienen para afrontar la solución de los conflictos manteniendo, al mismo tiempo, la forma de actividades de enseñanza¹³.

En investigaciones propias he podido constatar cómo, efectivamente, el clima del aula es un factor que incide en el tipo de actividades que los profesores ponen en marcha en el desarrollo de la clase de Historia, de manera que en unos casos priman las que tienen mayor potencialidad para lograr el orden (generalmente se trata de ejercicios rutinarios), mientras que en otros predominan las que tienden a afrontar las demandas relacionadas con el examen (como la explicación o la organización del conocimiento). Así, la disposición de los alumnos se revela como un condicionante de la práctica de la enseñanza.

En el mismo sentido cabe hablar de las características del conocimiento que se maneja en la clase. En unos casos, cuando las características del conocimiento son motivo de conflicto, los profesores tienden a limitar sensiblemente su grado de abstracción, haciéndolo más

“superficial” y próximo a los alumnos. En otros, en los que la calificación constituye el referente fundamental de la actuación de los alumnos, los profesores tienden a estructurarlo con vistas al examen, propiciando lo que he dado en llamar un conocimiento examinador.

Simplificando la diversidad de situaciones, podría decirse que cuando los alumnos desarrollan prácticas de resistencia y alteran de manera significativa el orden de la clase –lo que suele ocurrir más frecuentemente en unos contextos sociales que en otros–, las estrategias de los profesores en el aula se polarizan en torno al control de la conducta de los alumnos, mientras que lo hacen en torno a la dinámica del examen y la calificación cuando es ésta la principal razón de su presencia en el aula (vid. Becker, 1997).

Así pues, la determinación de la práctica de la enseñanza es un asunto complejo sobre cuyo conocimiento es necesario profundizar si se quiere abordar el cambio de la educación. La historia de los movimientos de innovación y de las iniciativas de reforma, pone de manifiesto que la dinámica de la clase de Historia, tal y como ocurre con el caso de otras materias escolares, se ve afectada sólo de manera superficial o formal por los impulsos renovadores, mientras que, en el fondo, predomina la continuidad. La práctica de la enseñan-

¹³ Hay otras estrategias, como, por ejemplo, expulsar a los alumnos de clase, que no tiene esta cualidad. Sin embargo, a pesar de que resultan efectivas para resolver problemas de orden en la clase, su uso no puede ser continuado ya que, entre otras cosas, contradice la función de enseñanza que se supone debe ser primordial en el aula.

za tiene su propia lógica que, sin ser del todo ajena a las corrientes pedagógicas, no parece que responda principalmente a sus designios. Lo que ocurre en el interior de las aulas, la actuación de alumnos y profesores, es la resultante de múltiples interacciones que sólo pueden ser comprensibles en el marco más amplio de las teorías de la acción.

Referencias bibliográficas

- ANYON, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. En Fernández Enguita, M. (Ed.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, pp. 566-592.
- BECKER, H. S. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. En Forquin, J.C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. París, Bruselas : De Boeck Université.; pp. 257-270.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- BORRIES, B. (1998). Do Teachers and students attend the same lessons?. Introduction. En Leew-Roord, Joke van der, Euroclio- European Standing Conference of History Teachers Associations (Eds.), *The state of history education in Europe*, Hamburg, Körber-Stiftung, pp. 103-118.
- CUBAN, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- EVANS, R.W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Educations*. XVIII, 101-138.
- DEPAEPE, Marc (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona: Octaedro.
- EDWARDS, Paul K. (1990). *El conflicto en el trabajo. Un análisis materialista de las relaciones laborales en la empresa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, núm. monográfico sobre *La educación española en el siglo XX*, pp. 201-218.
- GALINDO MORALES, R. (1997). *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria*. Sevilla: Algaida.
- GEER, Blanche (1997). Qu'est-ce qu'enseigner? En J.C. Forquin, (ed.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. París, Bruselas: De Boeck Université; pp. 285-298.
- GIVRTZ, Silvana (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1993). *La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos*.

- Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Mario Carretero. Universitat de Lleida, Departament d'Història.
- GRUPO VALLADOLID (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid.
- HERY, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- KLIEBARD, Herbert M. (2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*, New York: Teacher College Press.
- LAUTIER, N. (1997). *À la recontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- LEEW-ROORD, J. y EUROCLIO-EUROPEAN STANDING CONFERENCE OF HISTORY TEACHERS ASSOCIATIONS (Eds.) (1998). *The state of history education in Europe*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- MARTÍN CRIADO, E. (2000) *Sociología del campo escolar. Para un análisis no funcionalista de los sistemas escolares*. Proyecto Docente para optar a una plaza de Profesor Titular de Sociología de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ VARCÁRCCEL, N, SOUTO GONZÁLEZ, X.M. y BELTRÁN LLAVADOR, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Nº 5, 55-71.
- MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis Doctoral dirigida por F.F. García Pérez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, F. J. (2002). Profesores y alumnos en la clase de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309, 90-94.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006), La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas. El ejemplo francés. En Gómez Rodríguez, Ernesto A. y Núñez Galiano, M. Pilar (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 19-38.
- TYACK, D. y CUBAN, L (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIÑAO, A. (2000). Autobiografías, memorias y diarios como fuentes histórico-educativa: tipología y usos. En en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 169-204.

WOODS, P. (1997). Les stratégies de “survie” des enseignants. En J.C. Forquin (ed.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris,

Bruselas: De Boeck Université; pp. 351-376.

WILIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.