

Qué Historia y qué profesorado de Historia de secundaria en el siglo XXI

Pablo Antonio Torres Bravo*

Resumen

Los principios y finales de año o siglo son momentos dados para los balances y propuestas de futuro. Se desarrolla un análisis de las funciones de la historia que llega al aula y la posición del profesorado respecto a su objetividad, así como se realiza una aproximación a las tendencias historiográficas preferentes y dominantes en el profesorado de Historia de secundaria. A partir de estas premisas se reflexiona sobre las nuevas exigencias en la formación de ese profesorado y se realizan algunas propuestas para su mejora.

Palabras clave: Didáctica de la historia, formación profesorado, histo-

riografía, educación secundaria, pensamiento del profesor.

Abstract

The beginnings and ends of a year or century are appropriate moments to take stock and make future proposals. In this article, is developed an analysis of the history functions in history lessons as well as teachers' ideas about their own objectivity. An approximation to historiographic dominant trends in secondary education teachers is also made. After these previous considerations, a reflexion, about further requirements in these teachers' training and some improvement proposals, takes place.

(*) I.E.S. Victoria Kent. Fuenlabrada (Madrid).

¿Qué Historia vamos a enseñar en el nuevo siglo a los adolescentes?. Es una pregunta de lo más sugerente, pero, si tenemos en cuenta las revoluciones producidas a lo largo del siglo XX cualquier respuesta resulta increíblemente aventurada. Lo que sí podemos conocer es la situación en que se encuentra ahora la enseñanza de la Historia y plantear algunas tendencias de entre los posibles futuros que abre nuestro presente, considerando una historiografía que ha tenido un largo y variado recorrido hasta la actualidad y en un contexto científico-social en el que a pesar de las constantes menciones a la crisis de la Historia, presenta al profesor una enorme riqueza de formas y modelos historiográficos de gran aprovechamiento didáctico.

A la hora de abordar un análisis de situación debemos empezar reconociendo que es manifiesto que el ritmo de cambio de la evolución científica en sus diversos campos ha sido mucho más rápido que el de los procesos relacionados con las prácticas sociales, entre las que se encuentran las de enseñanza-aprendizaje. Desde esta premisa podemos inferir que la actual situación de la enseñanza de la Historia tiene caracteres que permiten suponer su permanencia en un plazo medio, periodo temporal impreciso, pero que respecto a la metodología de su enseñanza no serán pocos años si atendemos a investigaciones sobre su evolución. Según Cuesta, hay una gran continuidad en la esencia de la enseñanza de la Historia,

ya que «una de las características más notables del código disciplinar de la Historia es su durabilidad y permanencia, su tenacidad y resistencia al cambio»¹, contrastando la sobreabundancia de discursos innovadores junto a la inmovible realidad escolar.

Por otra parte, es necesario realizar una diferenciación entre la historiografía destinada a especialistas y la de la enseñanza primaria y secundaria, la cual no es una reducción de la primera, sino una transposición-adaptación a unos grupos de edad concretos en su proceso de socialización. En la historiografía escolar se comienza con la enseñanza de los procesos y conceptos más elementales, con el tratamiento sencillo y concreto de cómo se construye un hecho histórico, con la comprensión progresiva de teorías explicativas del pasado, se realiza una selección de contenidos según unos criterios que atienden a procesos mundiales, europeos y locales relevantes que vertebran “alguna” visión histórica, en torno a la cual entretejer “otras” historias alternativas e interpretaciones plurales, se considera la complejidad del vocabulario, se programa la adquisición progresiva de destrezas procedimentales, se manifiestan una serie de valores, etc.

¿Para qué servirá la enseñanza de la Historia en el siglo XXI?

La enseñanza de la Historia ha sido una exigencia en la educación de las

sociedades, adaptada a los diversos sistemas de dominio social. Hoy, en las sociedades plurales y democráticas, con una educación básica universalizada, la Historia se presenta como una de las disciplinas estructurantes de las ciencias sociales, al ser capaz de aportar una mirada interdisciplinar relacional e integrada, y no parece que vaya a haber muchos cambios en la esencia de las necesidades que han impulsado su enseñanza masiva.

A lo largo de la historia de su enseñanza se han destacado varias funciones esenciales: Literaria, en su vertiente narrativa; didáctica en su uso ejemplarizante como maestra de la vida; cultural-gnoseológica, como búsqueda de la satisfacción del conocimiento en sí mismo; científica-teórica, en su aspecto de comprensión-explicación profunda del pasado-presente; cognitiva, en el sentido de profundizar en el desarrollo de las capacidades intelectivas personales del individuo favorecidas por las cualidades del conocimiento histórico, etc. Es evidente que cada tipo de historia cumple una o varias funciones, la cuestión más importante para el profesor es *ser consciente de qué se pretende con la historia que lleva al aula*, dado que de todas ellas destaca la vertiente socio-ideológica², prevalente sobre las demás funciones en los programas de enseñanza del mundo³ al justificar y consensuar los valores de las clases sociales dominantes⁴, lo cual es esencial, ya que la historia de los niveles obligatorios tiene

como objetivo la socialización del individuo en su contexto.

Los profesores llevan al aula una memoria oficial⁵, reconstrucción ideológica del pasado que sirve para justificar un presente, tal reconstrucción no implica la utilización parcial de la historia ni su falseamiento, sino que la simple selección y enfoque de los contenidos supone una búsqueda de la relación presente-pasado que tiene una determinada utilidad social⁶, el caso más explícito es el de las historias nacionales. Cuando el profesor aborda el pasado en el aula se implica mediante la introducción de sus teorías e ideas en la presentación de los procesos que explica o selecciona. De lo anterior se deriva que, consciente de esta realidad, debería ir aproximando a los alumnos a la comprensión de la diversidad de puntos de vista y a la diferenciación entre hecho y opinión, con el fin de que éstos puedan situarse en una posición que les permita extraer sus propias interpretaciones y opiniones, desarrollando su espíritu crítico a la par que racionalizan las tradiciones, memoria colectiva, mitos históricos, etc., colaborando en la formación ideológica y política de la sociedad. El reto es aproximar al alumnado una historia plural y honestamente subjetiva en la que quepan las versiones de los vencedores y también las de los vencidos, que sirva para potenciar valores cívicos y democráticos.

Si atendemos a las repercusiones de los avances historiográficos y a un cier-

to consenso apreciable en las publicaciones de didactas, de historiadores preocupados por la enseñanza y de profesores de nuestro ámbito cultural, la tendencia tendría que llevar al aula una historia problemática, con una permanente dialéctica presente-pasado, una historia que buscara la síntesis en un afán totalizador, interesada por los fenómenos colectivos, interdisciplinar, sin olvidar las repercusiones del reciente auge la nueva narrativa que previsiblemente se retome en algún aspecto en los primeros cursos de enseñanza secundaria.

En la actual encrucijada temporal, la historiografía se caracteriza por la multiplicación de los centros de interés. En las enseñanzas primaria y media comienzan a abordarse fenómenos ecológicos, de mentalidad, vida cotidiana, la familia, la explotación de género, etc., y coexisten síntesis totalizadoras con monografías temáticas. El problema concreto que se le presenta a cada profesor, a cada departamento de cada instituto es la de ¿qué tipo de historia enseñar?, ¿qué contenidos potenciar?, ¿cómo imbricar metodología y sentido de la historia en el aula?, estas y otras preguntas sólo tienen respuestas concretas en cada ámbito de actuación, porque la historia es pluralidad en una sociedad poliédrica, las respuestas no pueden estar sujetas a recetas mágicas ni cerradas, pero el profesor no puede olvidar que el alumno, al comenzar sus primeros pasos por su pasado social, sólo tiene referencias

intuitivas y fragmentarias, y que él es el responsable de conseguir que al acabar sus estudios tenga una comprensión suficiente de su pasado como ser humano, por lo que el currículo desarrollado debe contener una visión global de las grandes etapas de los procesos históricos humanos, sin que por ello haya que seguir necesariamente una pauta cronológica y enciclopedista. En la actualidad la tendencia se dirige a dejar los currículos abiertos a nuevas visiones y la potenciación del contacto con la historia coetánea y los problemas del presente.

¿Qué profesorado de historia inicia el siglo XXI y qué historiografía prefiere?

El profesor es el elemento clave de la enseñanza de la historia. Fontana⁷ afirmaba que *«para mejorar la calidad de la enseñanza de historia de España no sirve de nada controlar los programas y libros de texto. Lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza fundamental del proceso, pueda realizar mejor su trabajo»*, al igual que Valdeón decía en una entrevista⁸ que *«en última instancia...depende de lo que el profesor haga»*, y es que el consenso sobre afirmaciones generales no significan demasiado, ya que es en la práctica docente donde las políticas toman, o no, cuerpo. El profesor es siempre un guardián del currículo (*gatekeeper*)⁹ ya

que lo cambia y condiciona a partir de sus propias concepciones y teorías, que actúan de marco referencial. Si no se conocen y modifican las concepciones de los profesores respecto a conceptos claves de la Historia, difícilmente se producirán cambios esenciales en su enseñanza debido a que *«la posición concreta que asuma, consciente o inconscientemente, el profesorado afectará a su selección de contenidos y al enfoque con que la historia sea presentada al alumno, con las consiguientes repercusiones en su aprendizaje. No es lo mismo, ni son los mismos los recursos mentales que hay que movilizar para acceder a un conocimiento presentado expositivamente que a otro documental o de investigación, a una presentación lineal que a una compleja, a un conocimiento factual o a uno estructural...la imagen de la historia será, en buena medida, la que profesoras y profesores lleven al aula. De ahí la importancia de su reflexión»*¹⁰, cuestión esencial debido a que la concepción de la historia que se tenga, tiene mucho que ver con la finalidad educativa que se pretende con su estudio.

Desde estas premisas conviene conocer cómo son los profesores de Historia de enseñanzas medias actuales con el fin de orientar su formación y reciclaje. En el estudio realizado en mi tesis doctoral¹¹ aparecen como unos profesionales interesados en su formación, especialmente en relación con sus conocimientos históricos, ya que se aproximan más a síntesis históricas, estudios

de grandes etapas de la humanidad, monografías, biografías y lecturas relacionadas con la Nueva Historia, que a otros conocimientos de tipo psicopedagógico, didáctico o relacionados con la Teoría de la Historia. Manifiestan con claridad un mayor interés por la Historia que por la Didáctica de la Historia. Esta situación, acompañada por el hecho de valorar en mayor grado la autoformación en el aula y sus estudios universitarios de especialidad como medios principales de formación docente, pone de relieve que nos encontramos ante la imagen de un educador liberal clásico¹² que identifica “saber” con “saber enseñar”, el cual aprende su trabajo de enseñante - ante la brevedad y poco seguimiento general de las prácticas reales de los periodos de formación - por medio de procesos de ensayo-error, que se transmiten de generación en generación dentro de la cultura profesional mediante el contacto con los “expertos”, es un conocimiento profesional implícito, del que se habla poco, en el cual se reproducen las prácticas de la ideología psicopedagógica tradicional dominante. Los profesores conocen en muchas ocasiones la teoría didáctica pero la interiorización de formas de actuación docente observadas, en su entorno y durante su formación, les hacen abandonar el conocimiento consciente y racional de las teorías por un conocimiento basado en la lógica del pensamiento cotidiano que se construye a partir de principios de pautas de actuación relacionados con contextos

escolares concretos, como afirma Yus Ramos¹³ «*el aprendizaje teórico de tipo psicopedagógico que se adquiere en la Universidad pronto se abandona por su dificultad de llevarlo a la práctica y por la emergencia de concepciones pedagógicas arraigadas (teorías implícitas)...el profesorado suele albergar ideas y conceptos erróneos o desfasados desde el punto de vista científico*», ya que, de no mediar una voluntad específica «*los profesores reproducen en su práctica las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado*»¹⁴.

Sociopolíticamente es un profesorado que se sitúa en mayor medida en posiciones de izquierda y centro-izquierda. Desde el punto de vista de su influencia en la formación política de la sociedad el profesorado sabe que la Historia es portadora de ideología pero gran parte del mismo es poco consciente de la influencia que ejerce sobre sus alumnos, situación que se da en mayor medida en aquellos que consideran la Historia escolar como algo objetivo, por posibles reminiscencias metodistas o por influencia neopositivista, los cuales se autositúan políticamente en mayor grado en una posición de centro-derecha. La evidencia más clara de la relación ideología-historia enseñada se manifiesta en la periodización de la historia de la humanidad que dicen utilizar en el aula, si se sigue la secuencia: [remite al libro de texto→ Cuadripartita Clásica→ combina Cuadripartita y evolución de sociedades→ evolución de sociedades→ Cuadriparti-

ta y Marxista→ Marxista] se observa que aumenta la consciencia de la influencia ideológica de la Historia y su enseñanza, y se tiende más hacia la izquierda en el abanico sociopolítico.

El resultado arrojado en mi tesis sobre las preferencias historiográficas del profesorado del Segundo Ciclo de ESO¹⁵ contrastan, con la de Guimerá¹⁶, la cual tomó como base de sus conclusiones las preferencias de profesores respecto a una serie de textos ciegos de distintas tendencias historiográficas y entrevistas posteriores. En mi trabajo se realizó un análisis multivariable a partir de unos itinerarios previos que debían validar la coherencia de las respuestas dadas también a textos ciegos. El resultado habría corroborado las conclusiones de Guimerá respecto a las preferencias marxistas del profesorado, pero se ha hallado que hay un salto entre las preferencias historiográficas inmediatas del profesorado y la continuidad y mantenimiento de sus concepciones respecto a sus interpretaciones de la historia en preguntas indirectas y respecto a la enseñanza de la Historia. A lo largo del análisis conceptual las corrientes marxistas, sin dejar de ser relevantes, han ido perdiendo consistencia, especialmente en los aspectos didácticos, entre los que destaca como paradigmática, la reducida proporción del uso de las periodizaciones marxistas en relación con la aceptación de los textos. Si hubiera tomado sólo los textos, una única variable, los resultados aportarían que habría un

27% de profesores que se identifican con interpretaciones marxistas, un 25% con la de *Annales*, un 18% con posiciones metodistas-historicistas, etc. Pero desde una óptica más compleja y completa, las interpretaciones de la historia se van modificando hasta formar un mapa de creencias, concepciones y teorías implícitas diferente, contrastado en un análisis multifactorial. Las conclusiones aportan que la situación global del profesorado, mixtificando sus concepciones sobre la historiografía y sobre la enseñanza de la Historia podría representarse metafóricamente compuesta por dos coronas circulares en torno a un núcleo más coherente; el núcleo tiene un claro colorido diferencial, pero, a medida que nos alejamos de él, los tonos son menos nítidos y comienzan a teñirse con tintes combinados, estando los límites de las coronas poco definidos en sus pasos de una a otra, como en los cartones para tapices goyescos. El núcleo estaría formado por un 30% coherente con la corriente annalista, un 16% con los marxistas y una horquilla entre el 3,6 y el 4,5% con tendencia metodista-historicista; la primera corona está formada por profesores que situándose dentro de una corriente historiográfica de forma más clara comparte presupuestos teóricos con otra u otras; en un profesorado con hegemonía de la corriente de *Annales* hay entre un 7,2% y un 36,4%¹⁷ que tiene bastantes afinidades con el marxismo, y también entre un 3,6% y un 12,6% tienden hacia el

metodismo-historicista; la segunda corona estaría formada por el conjunto del profesorado que carece de una clara coherencia conceptual y entremezcla las características de una y otra corriente historiográfica.

El pensamiento annalista es dominante por sus propios caracteres, especialmente en la historia que se lleva al aula – también se manifiesta en el análisis de la extracción historiográfica de la mayoría de los textos escolares elaborados por profesores-, y además por tener una clara característica camaleónica, al hacer posible que sus fundamentos básicos pervivan como sustrato de mantenimiento de otras tendencias con las que convive, las cuales se desarrollan sobre bases de *Annales*; la imagen visual más próxima respecto a bastantes profesores sería la de un iceberg cuya punta pudiera pertenecer a otra tendencia historiográfica pero que en la parte sustentante sumergida tiene una gran cantidad de elementos esenciales annalistas, así, muchos profesores no se identifican explícitamente con esa corriente, pero tienen muchas ideas básicas implícitas y explícitas de la misma. Las ideas marxistas se manifiestan mayoritarias como preferencias ideológicas e historiográficas respecto a la historiografía preferida, pero no tienen una similar implantación en las concepciones manifestadas sobre la enseñanza. También se aprecia que el paradigma marxista del plano historiográfico se escinde en dos tendencias equilibradas

en cuando al número, por una parte se mantiene una visión holista y estructural de la historia proveniente de marxismos estructuralistas, por otra se aporta una visión más humanista y dinámica (que llamo marxismo actual). Es significativa la circunstancia de que los profesores que valoran más el metodismo-historicista y marxismo estructural tienden a ser más sensibles con aspectos de la historia relacionados con el cambio, mientras que los más próximos a *Annales* y a un marxismo humanista lo son respecto de las duraciones históricas.

La tendencia annalista es la que tiene una consistencia conceptual más continuada en los aspectos historiográficos y educativos, no habiendo diferencias relevantes entre las dos partes del itinerario conceptual, a diferencia de las otras, y además tiene una cualidad que la hace resistente al cambio y la aporta probabilidades de expansión y durabilidad: es susceptible de ser combinada con otras tendencias historiográficas sin desvirtuar sus características más específicas: se combina con elementos del metodismo, con el estructuralismo marxista compatible con el estructuralismo braudeliano, y con los marxismos, especialmente con el marxismo actual. Si se buscara una metáfora que facilitara la comprensión de la situación de esta corriente en el pensamiento de los profesores nada mejor que compararla con el agua: puede presentarse en distintos estados físicos y aparece de alguna manera en todos los

lugares, admitiendo diversas combinaciones con otros elementos que, en algunas ocasiones son realizados en sus características, como ocurre con la disección del tiempo histórico por sus duraciones, en otras son objeto de oxidación por contacto, como se aprecia en el efecto desideologizador respecto a los marxismos, y en otras tiene un efecto neutro que permite la convivencia de dos elementos sin apreciarse contradicción, tal y como se observa en el uso de la periodización cuadripartita clásica y por sociedades indistintamente por algunos profesores.

Por otra parte se manifiesta una estratificación ideológica de las tendencias historiográficas, asociada en bastantes casos al momento de formación en la universidad: la capa más antigua que aparece en algunas islas resistentes a ser cubiertas por otros estratos del pensamiento son las tendencias metodistas, la capa que ocultó la anterior fue la del marxismo estructuralista que manifiesta más resurgencias por su mayor juventud. Ambas han sido recubiertas por un último nivel, hasta la actualidad, conformado por la corriente de *Annales* y marxismo avanzado, que beben de similares fuentes del pensamiento pero que se diferencian por su teoría del cambio social y su posición crítica ante la sociedad. La Nueva Historia, con raíces en ambas tendencias, parece estar dejando sus primeros sedimentos en el profesorado, mientras que las muestras del narrativismo provienen de la capa

metodista-historicista más que de la nueva narrativa. Apenas hay rastro de idealismo presentista en el paisaje.

Por tanto, la capa de *Annales*, dominante, y la marxista actualizada, son las corrientes historiográficas que aportan la tendencia de los enfoques conceptuales de la historia que se desarrolla en las aulas; pero, desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia son barnices coyunturales que no están modificando de forma importante la estructura dominante tradicional de la transmisión del saber, si bien se aprovechan algunas posibilidades didácticas provenientes de estas tendencias (historia familiar, oral, local, etc.) favorables a la mejora del aprendizaje. Tal y como arrojaba la investigación de Lorenzini¹⁸, en Italia, las ideas del profesorado, en un mundo postmoderno, configura un pensamiento complejo y poliédrico con múltiples aportaciones epistemológicas. Estas tendencias en el plano ideológico-conceptual se manifiestan en el discurso docente pero no se vuelcan en la estructura metodológica de la construcción del saber, como se aprecia en la contradicción de que un profesorado mayoritariamente proannalista, o marxista, no organice en la actualidad la enseñanza en torno a una historia-problema, trabajo a partir de fuentes, indagación a partir de hipótesis de trabajo o preguntas, en vez de presentar una historia acabada y con una topología lineal progresiva y, en muchos casos, determinista, por considerar que “todas las sociedades pasan,

a un ritmo u otro, tarde o temprano, por las mismas etapas evolutivas”.

Es apreciable que el conocimiento historiográfico ha manifestado un mayor dinamismo de cambio y modificación generacional que las aplicaciones didácticas y metodológicas, esto es, los contenidos de enseñanza y el clima de trabajo en el aula han tenido cambios importantes en las últimas décadas, mientras que la metodología de enseñanza en secundaria se configura como elemento de larga duración en su esencia, a pesar de haber tenido modificaciones puntuales asociadas con nuevos materiales didácticos, métodos, y grupos concretos de renovación cuyas propuestas no acaban de calar en el conjunto del profesorado. Esta investigación es coincidente con la afirmación de Mattozzi¹⁹ cuando dice que se produce un cortocircuito, que faltan las debidas pasarelas de la reflexión sobre la diferencia entre un saber pensado para adultos y otro destinado para estudiantes en formación, se aprecia la asunción superficial y no metabolizada de las posibilidades didácticas de las nuevas tendencias historiográficas que no se están utilizando para modificar la gestión tradicional del saber histórico.

Respecto al tipo de Historia a enseñar, algo menos de la mitad de los profesores tiene una visión de la historia estructural holista, especialmente los de más de 40 años, y otro porcentaje similar la entiende como la evolución del hombre en sociedad, en mayor grado los menores de esa edad; tam-

bién se aprecia la influencia del currículo del primer curso de BUP, de fundamentos annalistas braudelianos, en los profesores que entienden la historia a enseñar como la historia de las civilizaciones. La imagen de la historia para llevar al aula que parecen mantener una parte importante de los profesores tiene claros rasgos estructurales, lo que la convierte en un área difícil para el alumnado de secundaria por su alto nivel conceptual. Estos datos coinciden, aunque a la baja, con investigación de Carretero, Jacott y López Manjón sobre la comprensión y enseñanza de la causalidad histórica²⁰ donde se destaca que los expertos en Historia «*optan por explicaciones puramente estructurales*» mientras que en los adolescentes y adultos no expertos «*existe una predominancia de los elementos intencionales en las explicaciones históricas*». Sin embargo, parece que los profesores más jóvenes, al considerar la enseñanza de la Historia como la del hombre en sociedad, tienden en mayor medida a combinar intencionalidad, condiciones particulares de los procesos sociales, modelos generales y teorías sobre la interacción sociedad-acción, más argumentativas y próximas a los niveles medios de comprensión del alumnado.

Otras concepciones del profesorado de Historia.

Más del 75% del profesorado manifestó que además de otros aprendizajes

más comprensivos es necesario que los alumnos aprendan conocimientos de memoria, por lo que el tandem comprensión-memoria es muy valorado, nivel de aceptación superior entre los profesores de tendencia metodista, dato coincidente con Guimerá. Las menores valoraciones de la memoria aparecían en los que señalaban en mayor medida el texto del marxismo actual. Una correlación estadística a destacar es que, cuanto más se valoraba la memoria en el aprendizaje, menos interés se manifestaba por la Didáctica de la Historia. El mismo porcentaje mostraba una visión amplia de las posibilidades del alumnado de aprender Historia y consideraba que el aprendizaje facilitaba el desarrollo madurativo, mientras que el resto mantenían una idea estructural estática asociada a la idea de que el alumno tenía que madurar para comprender la Historia. También hay que destacar que la tendencia a considerar por el profesorado la necesidad de considerar factores afectivos en el aprendizaje de la Historia es muy alta (94%).

En cuanto a la utilización de recursos variados ligados al entorno próximo del alumnado, vía de entrada de una historia cualitativa cercana a los discentes, aparecen actividades relacionadas con la historia próxima (historia y memoria familiar, local, oral) de forma ocasional y poco estructurada didácticamente, alrededor del 40% del profesorado ha considerado estas variables, lo cual reduce bastante la

realidad de aproximación a los aspectos afectivos el muy alto porcentaje que ven la afectividad como importante para el aprendizaje. La alta apreciación de los valores afectivos parece quedar ligada a la necesidad de empatizar con el aula y alumnos más que a aprovechar recursos de fuerte “sabor” vivencial como vía de acceso de aprendizajes históricos. Las lecturas de novelas y obras de contenido histórico pedidas a los alumnos es frecuente, un 40% ha planteado lecturas obligatorias, un 30% prefiere sugerirlas. Con mayor frecuencia reconocen que han aproximado a los alumnos al relativismo histórico aportando materiales sobre el mismo suceso con visiones contrapuestas.

Una de las contradicciones evidentes del profesorado se aprecia en relación con la enseñanza del tiempo histórico, cualitativo, en el aula²¹ ya que a pesar de ser consciente de la existencia de carencias importantes en las capacidades temporales del alumnado (84%) sólo aceptan el uso de los contenidos para reforzar conceptos y capacidades temporales una baja proporción (41%). El continuismo de la relevancia de una historia factual y estructural en las creencias del profesorado le impide abordar un problema de gran consenso profesional. Esta contradicción implica la no asunción de algunas de las propias creencias sobre el aprendizaje, ya que, aunque el profesorado cree que el aprendizaje de la historia mejora las capacidades, y en concreto

las temporales, también sabe que la enseñanza factual de la historia no ha logrado notables avances en el aprendizaje del tiempo histórico, por lo que las ideas previas sobre la enseñanza de la historia y la perpetuación del modelo de selección de contenidos tradicional se sobrepone a las concepciones personales.

Otra evidente contradicción se encuentra en que el porcentaje del profesorado que acepta que la historia política sea la base de la periodización es bajo (un 23% señala que nunca y tan sólo un 15% da valores medio-altos), sin embargo esta idea se contrapone al uso de la periodización cuadripartita clásica que es utilizada por el 70%, que, a pesar de imbricar procesos históricos complejos de toda una historia universal, tiene cortes diferenciadores de periodos que esencialmente tienen contenidos político-militar. La valoración parece estar más relacionada con el rechazo a una historia político-diplomática tradicional metodista y a una baja conciencia de la importancia de los aspectos políticos de las periodizaciones utilizadas, máxime cuando el actual currículo de Historia del segundo ciclo de la ESO prima la Historia Contemporánea, donde las subperiodizaciones tienen básicamente componentes políticos.

El profesorado no participa de las corrientes que plantean una enseñanza por descubrimiento, los saberes a aprender son patrimonio del profesor y son presentados como un saber acaba-

do. Tiende a la aplicación de la teoría de la elaboración, es un constructivista que busca la coherencia curricular en la lógica de la disciplina, pero no aplica una teoría crítica de la enseñanza al no seleccionar los conocimientos por su naturaleza ideológica sino por criterios logocéntricos, el profesor explica, en general, con un talante crítico pero con una metodología de enseñanza tradicional y acrítica socialmente.

El profesor realiza una transposición didáctica²² completa únicamente en relación a algunos temas de su interés, ya que los 2/3 de los profesores extraen los contenidos de manuales y más del 40% de temas preparados por equipos didácticos, 1/5 manifiesta expresamente preparar temas a partir de diversos recursos, destacando que 1/6 utiliza la prensa para adaptar los temas al aula y relacionarlos con el presente. La dificultad de la materia para el alumnado queda también resaltada en la adaptación de los textos historiográficos que se llevan al aula, ya que más de la mitad del profesorado los llevan íntegros, presentando altos niveles conceptuales y bajos niveles de transposición de contenidos y vocabulario, lo que pone en cuestión el tópico vigente en la actualidad de la Reforma sobre la “ejebeización” de la etapa de ESO, y más nos encontraríamos en la situación contraria, en la “bachilleratización” de la misma.

Se confirma que la metodología de enseñanza de la Historia más generalizada en la actualidad ha sido definida

como de “enseñanza tradicional reformada”²³: el profesor realiza una clase expositiva siguiendo el hilo cronológico, con o sin manual o apuntes, apoyándose en documentos, textos, dossiers, autoelaboraciones por el método de “recorta y pega”, medios audiovisuales, utilización escasa y puntual de software educativo, etc. En esa estructura marco, se levanta el sonido de una lluvia de ideas y proyectos, en algunos casos bastante extremos para el conservadurismo didáctico dominante, que provienen de grupos innovadores y de los cuales, el docente adapta algunas experiencias acomodadas a su forma de enseñar.

Por otra parte, el profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia continúa trabajando de forma individualista, a partir de los contenidos conceptuales consensuados en el departamento²⁴. No obstante se aprecia un creciente trabajo en equipo asociado al tiempo que llevan los distintos centros desarrollando la LOGSE, parece que la necesidad de articular un proyecto curricular común y la búsqueda de respuestas a un modelo más comprensivo, de forma escrita y explícita, está facilitando que el profesorado tenga que consensuar criterios, compartir experiencias y solucionar problemas en común. Es de destacar la labor de los jefes de departamento como dinamizadores o freno de la actividad curricular colectiva.

El profesor del área es partidario de la separación disciplinar de la Historia como conocimiento globalizador de

otras áreas del conocimiento. Es evidente que la tradición disciplinar pesa mucho en ese tipo de decisiones, asociadas a la dificultad de decidir ¿qué interdisciplinariedad?, aspecto que el Diseño Curricular Base deja abierto y, en mi opinión, es muy difícil de delimitar por el colectivo, el profesorado difícilmente resolverá didácticamente lo que no lo está en el plano epistemológico.

En conjunto, el profesor del área se adapta en gran medida a la imagen, renovada y en nuestro contexto social, que presentó Jackson en 1975 en su obra *La vida en las aulas*: manifiesta una mayor simplicidad conceptual y de pensamiento en su quehacer como enseñante que como intelectual, utiliza un conocimiento más intuitivo que racional en los procesos interactivos del aula, muestra una cierta actitud dogmática en la comparación de sus métodos y prácticas con otras posibilidades didácticas, continúa rutinas y no indaga en exceso y justifica las preferencias pedagógicas en función del referente de la experiencia.

¿Cómo aproximar teoría y práctica educativa?

Parece evidente que en un momento como el actual en España, de cambios en el sistema educativo de gran calado y de tentativa de variación de las prácticas educativas, las modificaciones reales dependen de lo que el profesor hace y piensa, ya que tiene una gran

libertad para preparar los contenidos, organizar el aula, utilizar determinados recursos, etc., si bien esa autonomía es matizada por el Diseño Curricular Base, libros de texto, organización de los centros, condicionantes de la socialización profesional, medios, etc. Además, la función del docente de secundaria está cambiando a un ritmo vertiginoso, como se observa en la opinión de un profesor participante en las mesas redondas de la comisión que diagnosticaba el sistema educativo²⁵:

«Los profesores de enseñanza media utilizábamos la educación para enseñar una ciencia y seleccionar los mejores para esa ciencia...Ahora tenemos que utilizar la ciencia para educar, y a eso no nos enseña nadie. Ya no educamos para enseñar una ciencia, enseñamos ciencia para educar. Eso es un cambio de perspectiva tan brutal, que como habéis dicho todos vosotros, lo que nos han enseñado en la Universidad, no nos sirve para nada. Nos han enseñado en la Universidad una ciencia para hacer ciencia y para construir ciencia. Ahora nosotros tenemos que utilizar nuestro conocimiento científico para educar a los jóvenes ciudadanos de este país»²⁶.

Hoy en día al profesor no se le pide que sea un técnico que aplica una secuencia de rutinas previas experimentadas por otros expertos, sino que, como las variables sociales y de los entornos ecológicos educativos de centro y aula se resisten a los tratamien-

tos homogeneizadores, su tarea es comparada con la del artista, el cual no sólo se apoya en el dominio de una ciencia y de técnicas y destrezas. El profesor debe elaborar de una forma personal la intervención a partir de un diagnóstico de la situación del ecosistema del aula, y esto de una forma permanente y mediante un activo trabajo en equipo. Además, desde la perspectiva curricular, se pretende que sus propuestas sean concebidas como proyectos genéricos en continua experimentación y evaluación. Es evidente que si añadido a todo esto, según el Informe Delors, «*debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad*», son precisas actuaciones más directas, contundentes y concretas en relación con la formación del nuevo tipo de docente si se pretende cambiar algo (además de otras modificaciones sistémicas estructurales), dado que el profesorado de ESO de Historia debe desarrollar todas esas cualidades, por el momento, en tres sesiones semanales de 50 minutos, atendiendo a cinco o seis grupos diferentes de unos 25 alumnos, con un amplísimo currículo²⁷ atendiendo a otros cargos docentes como la tutoría y coordinándose con el equipo en una hora semanal. En ese contexto no se pueden desvincular dos grandes ejes de un cambio estructural: las condiciones de trabajo y la exigencia profesional, ¿cuál es el límite del trabajo del

profesor de Historia en una sociedad que cada vez le pide más?, ¿debe ir con sus alumnos al museo, de visita, al archivo, etc. aunque eso suponga la ampliación de su horario profesional?, ¿en qué tiempos debe preparar la intervención para la atención a una diversidad creciente en el aula?, ¿es posible atender a una gran cantidad de demandas socioeducativas con la misma formación y la misma distribución temporal que cuando algunas de esas tareas tenían menos importancia o no existían?, ¿qué incentivos encuentra para embarcarse en tentativas de innovación educativa?, ¿debe existir algún control sobre el trabajo de los departamentos?... , demasiadas preguntas abiertas.

La formación es uno de los factores principales que condicionan el desempeño profesional, y por tanto, la satisfacción y eficacia del mismo. El reciclaje constante es parte de cualquier trabajo por lo que es normal que ocupe un lugar preferente en la tarea docente, el problema que se plantea es doble:

- a) Si los profesores que se preparan para incorporarse al sistema educativo reciben una formación acorde con las funciones que deben desarrollar.
- b) Si los profesores en ejercicio tienen la posibilidad de encontrar lugares y tiempos para completar su preparación.

En relación con la formación inicial del profesorado de Historia de secunda-

ria existe un acuerdo bastante generalizado de que la formación pedagógica es poco aceptable, sería esencial que en la carrera universitaria se ofrecieran optativas y áreas de libre configuración relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de Historia, Geografía, Arte, etc., que facilitarían la creación de una identidad profesional y abundaría en la creación posterior de una cultura reprofesionalizadora, en las cuales hubiera un importante componente práctico individual y de equipo, asignaturas que deberían estar a cargo de *didactas* cualificados en contacto directo con las aulas de secundaria. Esta demanda es una realidad actualmente como se manifiesta, por ejemplo, en el creciente aumento de matriculaciones de alumnos recién licenciados en Historia en los Cursos de Formación del Profesorado.

En cuanto al reciclaje profesional encontramos que los estudios realizados sobre la formación permanente ponen de manifiesto que no cumplen sus objetivos porque están descontextualizados, no parten de la experiencia de los profesores y no tienen en cuenta las condiciones en que se debe llevar a la práctica lo que se ha aprendido, por ello estimo, al igual que Ben-Peretz²⁸, que el campo del currículo aplicado es el medio idóneo para implicar al profesorado en su propia formación, dado que los problemas cotidianos permiten solucionar de forma consciente y creativa los problemas que implica la práctica, bajo dos consideraciones: que el

cambio de la práctica no es el cambio del currículo y que el cambio curricular pasa porque el profesor analice su práctica.

Las características específicas del profesorado de Historia en ejercicio analizadas anteriormente permiten considerar que el enfoque de base de su reciclaje debería tomar como elemento fijo, a partir del cual organizar el acto didáctico reprofesionalizador, al propio saber histórico, ya que es el elemento más seguro y valorado del que parten, según el análisis de sus creencias y concepciones, lo cual facilitaría que participase activamente en la tarea de formación personal, a partir de sus intereses, y así fuera descubriendo posibilidades didácticas y educativas específicas del área, lo que conllevaría una mayor valoración de la Didáctica a partir de aplicaciones prácticas concretas. Una parte de la responsabilidad de la menor aceptación de los aprendizajes didácticos enraiza en que los conocimientos pedagógicos se le presentan al profesor en abstracto, conformando modelos teóricos ideales que, o son difícilmente aplicables en el aula, o no se desarrollan con el necesario desglose procesual o conceptual que permitirían su traslación a la práctica curricular. Es evidente que la formación estrictamente teórica es estéril si no va acompañada del componente práctico, la puesta en práctica de proyectos curriculares o unidades didácticas en las aulas concretas conforman el instrumento esencial de rela-

ción teoría-práctica, base de un auténtico desarrollo profesional. La realidad actual encontramos que en numerosas ocasiones los formadores de los profesores o son historiadores profesionales, generalmente dedicados a la docencia universitaria) o didactas generales, con lo que los primeros abundan en datos y obvian las metodologías didácticas o las exponen someramente en teoría, y los segundos imparten múltiples modelos pedagógicos generales con la idea de que el profesor, experto en la materia, los adaptará él mismo, obviando la existencia de una didáctica específica de la Historia.

La formación en centros para la mejora de la enseñanza del área depende del funcionamiento real de los equipos docentes y del apoyo externo que reciban. La apertura curricular que plantea la LOGSE se acompaña de un relativo incremento de la autonomía pedagógica de los centros y departamentos, en un ambiente socioprofesional con poca tradición de trabajo en equipo, a la que hay que añadir la ausencia de unas pautas claras de cooperación entre los profesores mediante una distribución de las muy diversas tareas que conlleva su trabajo; también falta la consideración por parte de la Administración de los tiempos adecuados, más dilatados, para la necesaria coordinación entre el profesorado, así como se carece de ningún incentivo para que se trabaje en equipo, tarea más costosa que dejarse llevar por la inercia tradicional. Realmente ni las estructu-

ras horarias, ni las incentivaciones promueven el trabajo en equipo, así por ejemplo, la estructura laboral se organiza en torno a la promoción personal a partir de cursos y actividades de perfeccionamiento individuales e individualizantes, de tal manera que el sistema de incentivación se fundamenta en los individuos y no sobre órganos colectivos, ¿por qué el profesorado va a trabajar en equipo si las condiciones prácticas facilitan lo contrario?, ¿no hay una contradicción entre un discurso curricular que promueve el trabajo colegiado y unas condiciones estructurales reales que lo disuaden?. A pesar de ello, el profesorado, consciente de la necesidad de colaboración está aumentando de forma voluntarista, la cuota de coordinación curricular. La formación en centros a partir de proyectos concretos es una forma de mejorar la integración de equipos docentes y aproximarse a una mejora de las prácticas. La sociedad, y la Administración, debe comenzar a considerar al profesor no como un “reproductor” sino como un trabajador del conocimiento cuya productividad depende de la adecuada coordinación de los esfuerzos individuales en el seno de un equipo, y valorar que la unidad de trabajo debe dejar de ser el individuo, debe de ser el equipo, regulando las medidas necesarias para realizar esa necesaria transición de forma real, no ideal.

Algunos cambios en la enseñanza provienen de las modificaciones del propio medio social y escolar, pero los cam-

bios esenciales deben ser provocados por los formadores de formadores desde la consideración de que la acción innovadora no proviene de la repetición y de las rutinas, sino de la búsqueda de soluciones a los nuevos interrogantes del presente, cuyas respuestas serán las llaves de los posibles futuros. El lento camino para continuar propiciando el cambio, que una parte del profesorado considera necesario, es ampliar los conocimientos profesionales básicos en relación con la epistemología de la historiografía y la didáctica de la Historia y hacer al profesorado más consciente de las inercias de sus creencias y concepciones, ya que como se ha apreciado los conocimientos historiográficos han manifestado un mayor dinamismo de cambio y modificación generacional que las aplicaciones didácticas y metodológicas, esto es, los contenidos de enseñanza y el clima de trabajo en el aula han tenido cambios importantes en las últimas décadas, mientras que la metodología de enseñanza se configura como elemento de larga duración.

«Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven (...) Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas»²⁹

Notas

(1) CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1994): *Lo que la historia nos enseña sobre*

la enseñanza de la historia. En ARMAS, X. (coord): *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago de Compostela, ICE-Universidad de Santiago de Compostela, p. 13.

- (2) *«Las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares, etc., son prueba de la utilización ideológica de la historia»* en PEREYRA, M. (comp) (1982): *La historia en el aula*. La Laguna, ICE-Universidad de La Laguna, p.22.
- (3) FERRO, M. (1990): *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México, FCE.
- (4) Fontana considera que *«desde sus comienzos, en sus manifestaciones más primarias y elementales, la historia ha tenido siempre una función social - generalmente la de legitimar el orden establecido-, aunque haya tendido a enmascararla, presentándose con la apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos»*. FONTANA, J. (1982): *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona. Crítica, p.15.
- (5) CITRÓN, S. (1982): *La historia y las tres memorias*, en en PEREYRA, M. (comp) (1982): *La historia en el*

- aula. La Laguna, ICE-Universidad de La Laguna.
- (6) Aceptar que hay una multiplicidad de interpretaciones del pasado no significa en ningún caso que el pasado carezca de existencia comprobable.
- (7) FONTANA, J. *Enseñar historia de España. El País*, 19-12-1997.
- (8) VALDEÓN, J. *El País*, 28-10-1997.
- (9) THORNTON, S.J. (1991b): *Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies*. En SHAVER, J.P. (Ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nueva York, MacMillan, pp. 237-248.
- (10) GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a C. (1996) pp. 69 y 53.
- (11) TORRES BRAVO, P.A. (1997): *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. UNED. Madrid. Tesis doctoral inédita.
- (12) LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- (13) YUS RAMOS, R. (1995): *¿Existe un profesorado para la E.S.O.? Cuadernos de Pedagogía*, n° 238, pp. 48-54, p.50.
- (14) GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Ed.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, p.354.
- (15) El estudio se circunscribió a la Comunidad de Madrid, abarcando al 11,53% de los centros de secundaria del Ministerio de Educación, de ellos al 35% de los que habían adelantado la reforma en 1996. Participaron en el estudio el 8,56% del total del profesorado de Historia de la Comunidad.
- (16) GUIMERA, C. (1992a): *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleidua. Universidad de Barcelona. Pueden consultarse los artículos: GUIMERA, C. y CARRETERO, M. (1991): *El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. Studia Paedagogica*, n° 23, pp. 83-89 y GUIMERA, C. (1992b): *El pensamiento del profesor. Cuadernos de Pedagogía*, n° 213, pp. 19-20.
- (17) La amplitud de las horquillas en este segmento tiene relación con la mayor o menor cantidad de variables relevantes que se consideren.
- (18) LORENZINI, E. (1994): *Tra storiografia e didattica*. En GUERRA, E y MATTOZZI, I.: *Insegnanti di storia. Tra istituzioni e soggettività*. Bologna, Ed. Bologna. pp. 47-51.
- (19) GUERRA, E y MATTOZZI, I. (1994): *Insegnanti di Storia: tra istituzioni e soggettività*. Bologna, Editrice Bologna, p.15.

- (20) CARRETERO, A., LÓPEZ-MANJÓN, A. y JACOTT, L. (1995): *Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica*, en CARRETERO, A.: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid, Visor, pp. 57-74. Las citas se toman de la pág. 72.
- (21) Para ampliar la imagen del profesorado respecto al tiempo histórico ver TORRES BRAVO, P.A. (1998): *Creencias del profesor de historia de ESO de la Comunidad de Madrid sobre la enseñanza de la historia y el tiempo histórico*. *Iber* nº 18, pp. 107-119.
- (22) El concepto de transposición didáctica sirve para explicar las relaciones entre los distintos saberes, los científicos y los que se imparten en la escuela. Implica que en cada nivel educativo se produce una transformación-adaptación del saber-conocimiento desde que es creado por los científicos hasta que es apprehendido por el alumno, al tiempo que esos saberes interactúan con otros elementos del conocimiento vulgar que condicionan su enseñanza-aprendizaje. Ver CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- (23) GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a C. (1996): La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. Marcial Pons, Madrid, p.275.
- (24) En ese sentido se coincide con la investigación de Guimerá (1992a: 499) que afirma que el profesor planifica en solitario pues «*la programación del Seminario no pasa de ser meramente formal, en la mayoría de los casos. Lo que ocurre, en general es que en el Seminario se fijan unos mínimos de contenidos y después cada profesor planifica en concreto sus niveles*», también concluye en el mismo sentido González Muñoz que dice que al profesor de letras y sociales (incluye a profesores de Filosofía) «*no le satisface demasiado trabajar en equipo con otros profesores*». GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. et al. (1995): *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid, CIDE, MEC, pag. 200.
- (25) AA.VV. (1998): *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria*. Cuadernillo 5. La profesión docente. Madrid. INCE-MEC, p.44.
- (26) AA.VV. (1998) p.12.
- (27) El problema de la sobreabundancia de contenidos es una constante en el debate entre profesores constructivistas y culturalistas, Ruíz Torres considera que «*hace falta menos cantidad de contenidos históricos, repetidos en dosis cada vez más grandes, y más conocimientos adquiridos mediante una cuidadosa selección de hechos históricos* (ya que) *la historia no es simplemente la*

memoria de los hechos, sino la disciplina que nos enseña a interpretarlos» (1998: La historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades. Ayer, n° 30, p. 100).

(28) BEN-PERETZ, M. (1988): Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En

VILLAR ANGULO, L.M. (dir): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado.* Alcoy, Marfil, pp. 239-275.

(29) HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid, Morata, p. 287.