Con-Ciencia Social, n. 10 (2006), pp. 143_148

La enseñanza de la historia, ¿un exponente de la crisis del modelo escolar y docente que tenemos?

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

MERCHÁN, F. J. (2005). Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia. Barcelona: Octaedro, colección "Educación, Historia y Crítica", 230 pp.

Este libro de F. Javier Merchán es una reelaboración de la Tesis Doctoral del autor (Merchán, 2001), presentada unos años antes. Tiene, pues, la madurez intelectual, la solera, si se prefiere, que requieren los buenos trabajos de esa naturaleza que necesitan algún tiempo de reposo, depurar de aditamentos formales que no vienen al caso y una selección ponderada de los hallazgos más relevantes, su interpretación y escritura para el gran público.

El texto está organizado en cinco capítulos, además de un prólogo que pone en antecedentes de lo que será cumplidamente desarrollado a lo largo de más de doscientas páginas, así como un buen epílogo con los presupuestos, análisis y conclusiones más notables. En esencia, versa sobre la enseñanza de la Historia, concretamente en la ESO, aunque también ofrece miradas sobre otros muchos aspectos y dinámicas escolares, sociales y políticas. Entiende, como procede, que, para hablar y tratar de comprender el ámbito específico del aula, es imprescindible convocar diversas claves sociopolíticas y culturales, no tan sólo psicológicas, didácticas u organizativas. Su discurso sobre la enseñanza de la historia hace intervenir ese tipo de claves en su hilo argumental que, en momentos pertinentes, se apoya en ciertos datos empíricos obtenidos de una muestra de profesores que cumplimentaron un cuestionario, así como, por lo que puede deducirse, la realización de entrevistas con estudiantes y otras informaciones procedentes de alumnos del CAP en prácticas. No hubiera estado de más ofrecer algunos detalles relativos a la muestra y los instrumentos con los que se recabó la información (estructura y organización de los cuestionarios y las entrevistas, fechas de aplicación, etc.). En todo caso, esas omisiones no van en menoscabo ni de la organización del libro ni, desde luego, de las perspectivas teóricas, análisis, argumentos y valoraciones de diversa naturaleza que logran ofrecernos reflexiones y valoraciones relevantes sobre la escuela y la enseñanza en estos tiempos.

El primero y el segundo de los capítulos se refieren a los protagonistas de la enseñanza, profesores y alumnos, el tercero trata de las clases de historia por dentro (contenidos, actividades, relaciones....), mientras que el cuarto y quinto abordan respectivamente el papel central del examen y el control, tanto en la transmisión de contenidos como en el establecimiento conflictivo y no siempre exitoso de unas mínimas condiciones de gobernabilidad del aula, la enseñanza y el aprendizaje.

El texto se centra propiamente en la enseñanza de la historia, en el trabajo de aula, aunque lo hace cruzando referentes y relaciones mucho más amplias. Se habla de los contenidos que debieran enseñarse en consonancia con las altas finalidades formativas atribuidas retóricamente a la historia, pero, sobre todo, de cómo y por qué la orientación epistemológica que subyace a lo que de hecho se enseña, se valora y se exige (a través del examen y el conoci-

miento examinatorio) supone una enorme fractura entre las intenciones, discursos y deseos de los docentes, de una parte, y la realidad cotidiana de los acontecimientos y significados que ocurren en la mayoría de las clases, de otra, en cuya configuración asumen un papel importante y activo los estudiantes. La documentación, análisis y comprensión de esa fractura discurre, de uno u otro modo, a través de todos los capítulos. Al mismo tiempo, van apareciendo diferentes valoraciones de la incapacidad de las reformas para alterar la inercia y la continuidad de la gramática escolar, fuertemente articulada sobre el código disciplinar y la construcción de una identidad docente que tiene más ingredientes de Historia que de docencia y que, por añadidura, lleva a que los profesores se sientan extraños en la arquitectura escolar, organizativa, dentro de la que ha de desempeñar su trabajo, "les viene impuesta y no pueden modificar". Los pilares sobre los que se asienta la profesión docente socializada corporativa y disciplinarmente, así como las condiciones organizativas de la enseñanza, llegan a representar un caldo de cultivo en el que lo más habitual es que la continuidad y las inercias de la tradición prevalezcan sobre el cambio y la innovación. A resultas, la escuela y la enseñanza representan y ejercen como mecanismos poderosos de reproducción social y de clase, muy lejos, por lo tanto, de los mejores sueños del proyecto ilustrado con el que nació hace algunos siglos ya. Por ello, a modo de resumen, en el epílogo Merchán declara que lo que ha terminado ofreciendo con su aportación es una mirada crítica, "poco complaciente con los discursos hegemónicos acerca de las bondades y posibilidades del modo de escolarización que conocemos" (pág. 221).

Y es que, en realidad, a pesar de que el texto que comentamos versa específicamente sobre la enseñanza de la historia en la educación secundaria, el autor introduce bastante bien referentes sociales, políticos y culturales para hablar del aula, obviando acertadamente su restricción a claves sólo individuales, didácticas, psicológicas o escolares. El libro apela a registros teóricos que fácilmente se pueden apreciar tanto en el discurso que va elaborando, como también en una serie de autores y fuentes de referencia (Berstein, Goodson, Foucault, Cuesta, Citron, Viñao, Tyack y Cuban, son los más citados).

A nadie que esté interesado y preocupado por el estado de nuestra educación, este libro le dejará indiferente. Y eso, tanto en el caso de que básicamente se compartan los datos aducidos o se echen en falta algunos que se han pasado por alto; en el supuesto de que se esté de acuerdo del todo o sólo en parte con los marcos de comprensión dispuestos y aplicados, o se valoren de uno u otro modo las conclusiones más importantes y sus implicaciones en relación con el "sentido de posibilidad" del que, como recuerda el autor, hablara, entre otros muchos, Giroux. El trabajo de Merchán, en línea con otros muchos analistas, nominalmente críticos o sencillamente conscientes del pasado y el presente de la escuela, ofrece evidencias y argumentos para colocar bajo sospecha que la "educación sea un bien en sí misma, así como que la historia de la escuela haya de verse forzosamente como una historia de progreso continuado" (pág. 223). Sus conquistas formalmente democráticas, en efecto, no han beneficiado a todos sus destinatarios por igual universalizando efectiva y equitativamente el bien esencial de la educación y, a la vista de fenómenos escolares y sociales corrientes, no parece que esté bien colocada en ese horizonte.

Por el rigor y el abanico de asuntos que despliega, el libro es susceptible de diferentes lecturas, comentarios y valoraciones. Voy a destacar tres aspectos. En primer lugar, el relato bien escrito y, desde luego sin ningún género de complacencia, con las clases de historia por dentro y su difícil gobierno a pesar del resorte evaluador y selectivo del examen en manos de los profesores. En un segundo destacaré algunos rasgos del retrato que hace del profesorado y, para terminar, realizaré algún comentario a propósito del marco de valoración e interpretación que el autor propone de los acontecimientos que ha descrito y analizado.

La supervivencia precaria de profesores y alumnos en las clases de historia

El contenido del libro es una buena contribución a mostrar diversos por qués y cómos de ese tono de escepticismo antes mencionado respecto al modelo de escolarización vigente, su contextura, contenidos, protagonistas, relaciones y dinámicas, así como los resultados y contribuciones personales y sociales de la educación, mucho más prosaicos en la realidad que en los deseos e intenciones.

A lo largo de las páginas del libro circula una crítica certera de muchos de los factores micro y macro que no hacen, precisamente, de la escuela y la educación, en el caso particular de la enseñanza de la Historia, un escenario de encuentros sociales y personales donde se trabajan contenidos culturales (históricos) bien justificados y relevantes, reflexivamente elaborados, significativos y significados por los estudiantes. Encuentros pedagógicos donde, como sería deseable, los estudiantes lleguen a desarrollar una valoración positiva del conocimiento y una implicación efectiva en el logro de los aprendizajes relevantes que sobre el mismo podrían construir. Las clases de historia, tal como se describe en el texto, distan de ser un espacio propicio para la transmisión de los conocimientos. Los profesores se mueven entre la contradicción representada por la lógica disciplinar que rige los contenidos que seleccionan y organizan y la difícil conexión con la cultura y el mundo de los estudiantes. Entre éstos, aquellos que pertenecen a las clases sociales medias-bajas, con menor capital cultural, menos capacidades para el estudio y menos disposición a invertir esfuerzos mentales en ello, siguen siendo los peor parados, al tiempo que los más desenganchados, resistentes y propensos a generar conflictos de relación, indisciplina. Básicamente, los contenidos que prevalecen en las clases de historia son fragmentarios, repetitivos, repletos de datos y personajes, causas y consecuencias de acontecimientos. Prevalece una historia narrativa, no explicativa. Así, en lugar de activar procesos de reflexión, comprensión y explicación, ofrece y pide de los estudiantes devolución memorística de los temas explicados (no siempre comprendidos), de contenidos todavía a veces dictados, leídos y quizás subrayados a partir de los libros de texto al uso. El modelo más usual de clases parece consistir en una metodología basada en la explicación del profesorado, a veces completada con "aditamentos ortopédicos" (ejercicios, actividades, temas de actualidad, etc.) y una bajada de los "niveles de exigencia", según los niveles educativos y la procedencia social y familias de los estudiantes. A los que llegan al aula con más capital cultural, se les dará y exigirá más conocimientos; a los que llegan con menos, se les ofrecerá menos de la tarta y, por si fuera poco, la parte ofrecida estará a años luz de sus capacidades e intereses de digerirla. ¡Qué lejanía de los ideales emancipatorios de la educación y la escuela!. En estos momentos hay motivos para reconsiderar el concepto de clase, tal como se utiliza en el texto, pero, en el fondo, las apreciaciones de Merchán sobre el perenne cruce de lo escolar y las culturas de la vida, los contextos mediáticos, sociales y familiares de los estudiantes, sigue siendo un motivo de preocupación. Es cierto que el tipo de escuela que tenemos y el tipo de enseñanza y aprendizaje que propicia permiten sostener que, a fin de cuentas, el éxito o el fracaso en los estudios depende todavía más de factores e influencia que se hallan fuera de las aulas, sobre todo en el nivel cultural de las familias, sus capacidades y dedicación a rellenar tantos vacíos y lejanías que la enseñanza (en concreto de la Historia) les deja a sus hijos e hijas. ¡Qué tramo tan exiguo del camino hemos logrado hacer!

Al tema del examen, la calificación y las notas se le dedica, junto con la cuestión de las relaciones en las aulas y el difícil gobierno de las mismas, dos buenos capítulos. Me parece singularmente bien tratado el triángulo formado por enseñanza, examen y control. La genealogía selectiva y clasificadora de los exámenes y su poderosa influencia todavía para determinar qué es lo que se enseña, las características del "cono-

cimiento examinatorio" que se valora y legitima (un concepto especialmente rico) y el papel de los alumnos, están bien desarrolladas. Aunque, es cierto, la imagen resultante no podría ser más desalentadora: todo ello propicia una relación mercantil con el saber ("no me preocupa aprender, sino aprobar", dice la cita textual de un alumno), el cultivo de una motivación extrínseca que, de ese modo, mina los puentes necesarios que habrían de conectar los contenidos de la enseñanza con el desarrollo de capacidades y el espíritu crítico de los estudiantes.

Son precisas las consideraciones sobre el examen y el poder del profesor. También, al mismo tiempo, los efectos relativos con que, de hecho, lo llegan a ejercer: a fin de cuentas, sólo es más eficaz con aquellos estudiantes que están más interesados y motivados, mejor dispuestos, los que cuentan con un sistema de valoración de la enseñanza (lo que de nuevo remite a su capital cultural) que les permite atribuir valor a las notas. La relación mercantil que los docentes proponen a los estudiantes, a algunos de ellos, sencillamente, les da igual participar o no. La respuesta escolar es su tipificación, clasificación, selección.

A un escenario como el descrito, configurado por los contenidos que se proponen, las actividades que se realizan y la naturaleza y funciones de los exámenes, no podría serle ajeno el conflicto, las relaciones de contestación y resistencia abierta e intensa o sutil y soterrada, con los distintos grados y manifestaciones de la indisciplina. En el último capítulo se plantea en términos equilibrados el fenómeno. Se descarta con fundamento cualquier planteamiento que signifique una concepción patógena y personal de los cacareados problemas de indisciplina. Coincido con el autor en menospreciar, por simplificadoras, algunas de las "fórmulas o productos" tan recientemente divulgados para "tratarlo" como algo aislado y efímero, cuando en realidad es algo construido dentro y fuera de la escuela y la enseñanza. Aunque en el texto se sostiene que, a fin de cuentas, son el orden escolar y las prácticas pedagógicas los mecanismos productores del gobierno o desgobierno del aula, del orden o desorden escolar, se me ocurre que podría haberse dado un paso más, por ejemplo, abriendo la posibilidad al hecho de que una revisión a fondo del orden institucional, del currículo y la enseñanza, de los valores que lo constituye y los contenidos, relaciones y formas en que se manifiesta, también pudieran tener no sólo la función de prevenir, sino un conjunto de reglas elementales para el gobierno de las relaciones pedagógicas. Y no sólo para crear condiciones necesarias a la transmisión del saber, sino también para aprender valores y normas de la vida en democracia que han de aprenderse viviéndolos en las escuelas.

¿Cómo queda retratado el profesorado de historia?

El capítulo dedicado a los estudiantes merece ser leído con atención, siendo muy acertada, a mi entender, la línea discursiva que teje en defensa de que la condición de estudiantes no agota las múltiples identidades personales, culturales y sociales que portan con ellos a las relaciones pedagógicas. Voy a detenerme, más bien, en el retrato del profesor que aparece en el primer capítulo.

Hay datos de sumo interés, desde su media de edad que ronda los cuarenta y siete años –hubiera sido deseable conocer la muestra con la que se ha trabajado– hasta la eclosión del número de los profesores de Historia que pasó de 442 en 1960 a 9.000 en 1992 en todo el Estado, así como otros de corte más cualitativo, como es la referencia a su titulación en las postrimerías del franquismo, una época en la que "hacer historia" equivalía, casi por principio, a adscribirse a una progresía intelectual crítica y luchadora por la restauración democrática. Son sugerentes, al respecto, por ejemplo, los párrafos dedicados a mostrar cómo y por qué una cosa puede ser la adscripción ideológica de los docentes y otra, muchas veces diferente, su conversión coherente en concepciones y prácticas acerca de la enseñanza y la formación de los estudiantes. El profesorado estudiado se muestra presto a sostener principios excelsos sobre el papel

de la historia en la formación humanística, cívica y crítica de los estudiantes. Pero, en realidad, habitan sólo en el razonamiento discursivo que adorna al código disciplinar" (p. 4), al que se aferran como una fuente de seguridad y desde el que proyectan criterios estrictos de continuidad, desde la antigüedad hasta nuestros días, a la hora de determinar la secuencia y organización de los contenidos. Antes que docentes, escribe Merchán, los profesores que enseñan la materia se sienten historiadores. Ni cuentan con una preparación pedagógica específica para ejercer como docentes, ni, en realidad, la consideran necesaria. Muchos entienden que el desempeño de su quehacer se va conformando en la práctica, a través de conversaciones informales con los colegas, recurriendo a su propia experiencia como alumnos. Se trataría, en palabras del autor, de una profesionalidad basada en la imitación, la tradición, el corporativismo, y no tanto en la reflexión y la crítica. En contraste con lo que sería una concepción idealizada, pero también progresista, de la enseñanza como una actividad comprometida con las clases populares, uno de los criterios que utilizan muchos docentes para progresar en sus traslados de centros a centros, es la búsqueda de una población estudiantil mejor pertrechada de disposiciones y capacidades para el estudio, lo que les lleva a perseguir aquellos centros en los que haya una mayor concentración de alumnos pertenecientes a clases medias y altas. Con los de clases medias bajas, habrá de trabajar, entonces, los novatos, los interinos, los que no pueden elegir.

Otros trazos adicionales completan el retrato: rehenes del pasado, de rutinas ancestrales, discursos, enunciados y modos de socialización corporativos (disciplinares). Por si eso fuera poco para fragilizar su condición de docentes, se ven obligados a desempeñar su trabajo bajo los requerimientos de una "arquitectura organizativa" que "ni han elegido ni pueden modificar" (p. 14). En concreto, el modelo organizativo de escuela, la masificación de alumnos y la obligatoriedad de la enseñanza en la etapa que se estudia, ESO, son elementos claves del escenario en el que está llamado a desenvolver un actor que, a poco que pise el aula, se dará cuenta de que sus mejores deseos de transmitir los contenidos tienen que hacerle un hueco al gobierno de sus relaciones con los estudiantes, más alejados que antaño del culto y la cultura escolar. El hecho de que "la función docente no consista en transmitir el conocimiento, sino también en gobernar la vida en el aula" (p. 43), con la implicación de que no sólo haya que saber los contenidos, sino también "gestionar" situaciones, es algo que, por lo dicho, desequilibra fuertemente la identidad docente de estos profesores. El cobijo que buscan bajo el paraguas disciplinar no logra proveerles de seguridades que muchos de los estudiantes no están prestos a reconocerles. A la hora de buscar explicaciones de los problemas que encuentra, tal como se ilustra en la página 40 del texto, el profesorado recurre a un esquema de explicación digno de atención: para el 86% y el 55% de los encuestados, la fuente de los problemas reside respectivamente en los estudiantes y la política educativa. Sólo el 17% las atribuye a deficiencias de los propios profesores. Cruzado el dato con la clase social de pertenencia de los alumnos, el primer índice se eleva hasta el 90% y el segundo hasta el 56% en el caso de alumnos de clase media-baja, siendo menor con los de clase media alta (78% y 52%). Un patrón de explicación no desconocido, una muestra más de la tendencia a echar balones fuera.

En resumidas cuentas, la visión nada complaciente con la escuela y la enseñanza que el libro nos propone va acompañada, por los rasgos que se acaban de subrayar, de otra que, si cabe todavía, es suficiente para ensombrecer el panorama.

Una valoración de conjunto

El trabajo de Merchán era y es plenamente necesario, oportuno y pertinente. En este país hablamos demasiado de la realidad de las aulas sin conocer debidamente cómo están por dentro, cómo las piensan y viven sus protagonistas. Por lo tanto, una excelente contribución. Dicho eso, aprecio

algunos temas de polémica que sólo puedo limitarme a enunciar por encima. Se refieren al marco de interpretación y valoración dispuesto y aplicado. Si no he entendido mal, las condiciones organizativas de la escolarización masiva, obligatoria y además tecnocrática, la arquitectura de la organización escolar que conforma la enseñanza, las funciones reproductoras y selectivas delegadas sobre la escuela capitalista y la socialización corporativista y disciplinar del profesorado serían las causas de tanta crisis y malestar, amén de la compleja trama de factores socializadores que están tejiendo hoy la identidad de nuestros niños y jóvenes, que no son sólo estudiantes. Un marco tal es del todo necesario, pero dudo de que sea suficiente. A estas alturas tenemos conocimientos para entender que la enseñanza y la escuela que tenemos no sólo depende de tramas estructurales que la determinan, sino también de cómo los docentes (no sólo como individuos, sino como miembros de una organización que comparten con otros colegas) y los propios centros reproducen, resisten o reconstruyen las realidades sociales con las que se encuentran, y no sólo padecen. No creo que sea buena la idea de acentuar que el carácter "impuesto" (masivo, no obligatorio) de la escolarización sea la causa de nuestros pesares sociales y educativos. Además de otras cosas, los centros son hechos, mantenidos y construidos por quienes los habitan. No es preciso definirlos como algo que los docentes no pueden modificar. Para dar cumplida cuenta de la enseñanza, además de los elementos contemplados, hay que tomar en consideración qué y cómo se acomete la planificación de la enseñanza, la de cada profesor, la de los departamentos y la de los centros. Aquí las acciones u omisiones pueden ayudarnos a comprender mejor muchas de las cosas que ocurren, que lamentamos y debemos criticar. Aunque el autor muestra sobradamente que su concepción de la enseñanza no consiste en la transmisión de conocimientos, es preciso abrirse a visiones mucho más poliédricas. Una formación inicial bien diferente de la que tenemos (en realidad todavía ausente y en serio), así como una formación a lo largo de la carrera docente con otros criterios, contenidos y metodologías distintas a las corrientes, habría de tener mucho que ver en la compensación de rutinas, inercias, corporativismos y falsas seguridades docentes y organizativas. Se habla mucho de un modelo de escuela tecnocrática y de masas. Según mi parecer (y de acuerdo con los datos y análisis del libro), la organización escolar que tenemos, las políticas sociales y administrativas que la conforman y regulan, el profesorado que pensamos, preparamos y seleccionamos, todo en su conjunto está más regido por una lógica rancia y burocrática, artesanal y corporativista que, a pesar de que suene bien tan contundente a la hora de aducir explicaciones, por una racionalidad instrumental y tecnocrática cuya existencia, si es que estuviera en algún lugar, sería de las grandes y vacías retóricas. Lo que tenemos por delante no es sólo el problema de la masificación de la enseñanza, sino el de la democratización de la educación; no sólo el de docentes desestabilizados en sus identidades heredadas, sino el de repensar a fondo quiénes han de ser y cómo han de ser creados; no el de centros que constriñen libertades funcionariales, sino el de centros como instituciones que deben garantizar a toda la ciudadanía el bien común de la educación.

REFERENCIA

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. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Con-Ciencia Social, n. 10 (2006), pp. 143_148