

ENTRE LA UTOPIA Y EL DESENCANTO: INNOVACIÓN Y CAMBIO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA. 1970-2010.

Comunicación presentada al Congreso Internacional Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización, celebrado en Santiago de Compostela del 30 de Junio al 2 de Julio de 2010

Referencia:

MERCHÁN, F. Javier (2011) Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010. En López Facal, R. y Velasco L. (eds.). *Pensar Históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, pp. 65-77.

F. Javier Merchán Iglesias
Universidad de Sevilla
jmerchan@us.es

Resumen

Desde que a finales del siglo XIX Rafael Altamira llamara la atención sobre las rutinas memorísticas que caracterizaban a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las Universidades y en los Institutos de Bachillerato, muchas han sido las iniciativas de cambio que se han sucedido, tanto desde el ámbito de la administración educativa como, sobre todo, desde el campo de las teorías didácticas y de la práctica docente. En buena medida estas iniciativas han recogido muchos de los principios de lo que se ha dado en llamar el escolanovismo, aunque en otros casos las propuestas de cambio se fundamentaban en la incorporación a la enseñanza de nuevos paradigmas historiográficos, así como en el uso de nuevos recursos didácticos.

Si bien en el primer tercio del pasado siglo, al calor de la Institución Libre de Enseñanza y del movimiento que representó, la innovación y los proyectos de cambio de la enseñanza de la Historia conocieron una etapa fructífera, puede decirse que será en el tardofranquismo y en la década de los ochenta, cuando el impulso renovador alcance un auge significativo. Fue entonces cuando proliferó la publicación de materiales para la enseñanza de la Historia generalmente basados en el uso de fuentes históricas en el aula, en el uso de lo que se llamó una metodología activa o en la incorporación de los “intereses de los alumnos” como referente en la determinación de los contenidos.

El proceso de reforma de las Enseñanzas Medias, culminado con la publicación en 1991 de la LOGSE, polarizó todo este movimiento, amplificando su campo de acción y extendiendo su incidencia en el conjunto del sistema educativo. Sin embargo, precisamente a partir de los primeros años de la década de los noventa, se inicia un proceso de reflujó del movimiento innovador, de manera que el panorama que a comienzos de este siglo XXI podemos encontrar en las clases de Historia no parece muy distinto al que mucho antes había denunciado Altamira.

El objeto de esta comunicación es analizar las líneas y experiencias de innovación de la enseñanza de la Historia que se ha desarrollado en España en el

período que se indica en el título, proponiendo así mismo un debate sobre las dificultades que esas iniciativas encuentran a la hora de producir un cambio significativo en la práctica de la enseñanza en la clase de Historia.

ENTRE LA UTOPIA Y EL DESENCANTO: INNOVACIÓN Y CAMBIO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA. 1970-2010.

Como recientemente se ha subrayado en el trabajo de Mainer sobre la formación de la corporación de didactas de las Ciencias Sociales (Mainer 2009), la obra de Rafael Altamira constituyó un referente fundamental en la renovación de la enseñanza de la Historia en España. En su libro *La enseñanza de la Historia* (Altamira, 1895), el catedrático alicantino dejó trazado los itinerarios fundamentales por donde desde entonces, y prácticamente hasta nuestros días, se moverían buena parte de las propuestas innovadoras.

“Su defensa del activismo pedagógico o del método intuitivo y realista, la crítica del memorismo y verbalismo tradicionales o las espléndidas páginas dedicadas a la crítica del libro de texto y su utilización (...), así como las consideraciones sobre el uso de recursos cartográficos y todo tipo de fuentes” (Mainer, 2009: 132), constituyeron señas de identidad de lo que habría de constituir el núcleo fundamental del discurso sobre la necesaria renovación de la enseñanza de la Historia. Copartícipe del más amplio movimiento que representó la Escuela Nueva y de algunas de las tesis de historiadores franceses como Seignobos y Lavissee¹, es cierto que el impulso renovador apenas tomó cuerpo en los aledaños de la Institución Libre de Enseñanza, de manera que, en el campo de la práctica, la enseñanza de la Historia continuará desarrollándose en las aulas conforme al patrón que era objeto de crítica en la obra de Altamira².

Aunque durante la IIª República la marea innovadora alcanzó un punto álgido y tuvo expresiones significativas, como los textos de González Linacero y las experiencias que se desarrollaron en los centros escolares promovidos por la ILE, su traducción en la vida cotidiana de las aulas no alcanzó la extensión que pretendían sus promotores. En todo caso el trágico episodio de la Guerra Civil truncó las posibilidades que potencialmente se contenían en los planes reformistas. Habrá que esperar a que el siglo XX alcance su segunda mitad para que broten de nuevo los discursos y prácticas renovadoras de la enseñanza.

Efectivamente, como han puesto de manifiesto diversos autores (Escolano, 1992; Benso, 2006; Del Pozo, 2006), en la década de los 50 del siglo XX asistimos a una nueva oleada del movimiento innovador catalizado, en cierta medida por la creación del CEDODEP (*Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria*) en 1958 e inspirado de manera subrepticia por los principios de la Escuela Nueva. En aquellas fechas se inició –tímidamente al principio- un ciclo largo que fue

¹ El capítulo VI de *La enseñanza de la Historia* se publicó en 1924 en una obra colectiva que con el mismo título dirigió Ernest Lavissee (Mainer, 2009).

² Me refiero básicamente a la enseñanza de la Historia en los estudios universitarios y en el Bachillerato. En la enseñanza Primaria la presencia de la Historia en las aulas, aunque se incluyó en el currículum oficial en 1901, se estabiliza a lo largo de el primer tercio del siglo XX, siguiendo también el modelo de enseñanza más tradicional (Cuesta, 1998).

polarizado, primero por la publicación de la Ley General de Educación en 1970 y después por el proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias culminado en 1991 con la publicación de la LOGSE³.

Lógicamente esta dinámica innovadora afectó también al caso concreto que nos interesa, es decir, al discurso y a la práctica de la enseñanza de la Historia. Concretamente, entre los años 70 y 90 del pasado siglo florecieron múltiples proyectos y experiencias innovadoras que generalmente acabaron marchitándose en los albores del siglo XXI. Aunque de una u otra forma en ellos es posible advertir las huellas de autores como Dewey, Decroly, Kilpatrick, Freinet o Freire, o de paradigmas historiográficos en boga –como el materialismo histórico, historia de la vida cotidiana, historia de las mentalidades...- y, en fin, de las nuevas corrientes de la psicología cognitiva –Vigotsky, Piaget, Ausubel...-, la renovación de la enseñanza de la Historia adoptó perfiles propios. De manera sintética, puede decirse que las propuestas e iniciativas de cambio se plantearon en torno a una serie de principios cuya concreción en los distintos proyectos y materiales curriculares no tenía por que ser excluyente. En términos generales estos principios y líneas de innovación, fueron los siguientes:

A) La integración del estudio de la Historia en contenidos más amplios que suelen denominarse Ciencias Sociales. La idea está en sintonía con las propuestas de currículum integrado frente a currículum disciplinar y, por tanto, con el rechazo de las disciplinas como objeto de estudio en el ámbito escolar.

B) En íntima relación con lo anterior cabe citar la idea de desarrollar la formación histórica en torno al estudio de problemas sociales. Desde esta perspectiva se considera lo histórico como una dimensión de lo social, poniendo el acento el carácter emancipatorio y crítico que necesariamente debe presidir los contenidos escolares

C) La reconsideración del valor formativo de la Historia atendiendo más a su estructura epistemológica que al contenido propiamente dicho. Inspirada en los principios historiográficos de Hirst, esta línea de renovación se interesaba especialmente por las posibilidades que ofrece la Historia en cuanto forma de conocimiento.

D) El estudio del entorno como medio para la formación histórica y social de niños y jóvenes. La idea, deudora en parte de los *centros de interés* de Decroly, se sustenta en la convicción de que aproximar el objeto de estudio escolar a las vivencias de los alumnos, a sus experiencias más inmediatas, es paso imprescindible para avanzar, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo lejano, hacía una mejor asimilación del conocimiento. Así mismo. Este principio se apoya en el supuesto de que de esta forma se suscita mayor interés entre los escolares⁴.

E) La orientación de los contenidos de enseñanza hacia el estudio de lo contemporáneo, de la Historia más reciente. Este planteamiento debe relacionarse con la

³ Aunque es cierto que jugaron un significativo papel en su dinamización, no debe desprenderse de esto la idea de que tales disposiciones legislativas fueron causa fundamental del impulso renovador.

⁴ También puede advertirse en esta tesis la influencia del llamado *método regresivo* propuesto por Karl Biederman en los años sesenta del siglo XIX. El historiógrafo alemán propuso una gradación de los contenidos que iba desde el estudio de cosas, inventos, etc., hasta el estudio de la historia de las civilizaciones, pasando por el ámbito regional. (Mainer, 2009)

idea de que la Historia ha de servir para el conocimiento del presente, suponiendo, por tanto, que la mejor, y quizás única, forma de alcanzar ese objetivo es concentrando la atención en la contemporaneidad

F) La adopción de perspectivas historiográficas más actualizadas y críticas, como es el caso de la llamada Escuela de Annales o del materialismo histórico. Frente a la Historia de los hechos, de las batallas y los reyes, se apunta hacia una historia total, hacia una historia de los pueblos y las multitudes. Frente a una historia meramente narrativa, una historia explicativa, apoyada en las tesis de la perspectiva marxista de la Historia.

G) El protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza: la metodología activa frente a la metodología de recepción, es decir, la actividad del alumno frente a la pasividad. La crítica a los métodos tradicionales se apoyaba en una serie de tesis provenientes del campo de la psicología que propugnaban la participación de los alumnos y la limitación del papel del profesor.

F) Como consecuencia de lo anterior, las propuestas de innovación se concretaron en la enseñanza basada en actividades y, más concretamente, en el trabajo con documentos históricos e historiográficos. La idea era que el alumno reprodujera el trabajo del historiador mediante estrategias propias de la investigación histórica como es el análisis de textos históricos.

Estas líneas de renovación de la enseñanza de la Historia se vieron reflejadas en la producción de materiales curriculares que, como se ha dicho, proliferaron a partir de los años 70. Uno de los primeros que vio la luz fue el *Taller de documentos*, editado en A Coruña por la editorial Adara en 1976 (*Taller de documentos*, 1976). Se trataba de un proyecto, inspirado en trabajos franceses, compuesto por 18 carpetas que versaban cada una de ellas sobre temas históricos de diversa índole –El ferrocarril, los Aztecas, La Inquisición, La revolución Francesa...–; las carpetas contenían una serie de documentos así como una guía de trabajo que orientaba a los alumnos en las tareas que debían realizar.

Aunque por aquellas fechas ya se habían circulado ejemplares ciclostilados⁵, fue en 1980 cuando se editó el trabajo del Grupo Germanía 75 (1980) pensado para la enseñanza de la Historia en 1º de BUP. Este proyecto, que alcanzó una notable difusión, combinaba el uso de una metodología activa con los contenidos de clara orientación marxista. La dinámica de la enseñanza se organizaba en torno al trabajo con fuentes históricas e historiográficas, para cuya explotación los alumnos se servían de una serie de preguntas, actuando al modo de cometarios de texto guiado.

El modelo constituyó un verdadero referente en el movimiento de innovación de la enseñanza de la Historia y, de una u otra forma, fue imitado por otros grupos, dando lugar a una amplia producción de materiales curriculares, entre los que cabe destacar el editado por el Grupo Cronos para el estudio de la Historia de España en 3º de BUP (Grupo Cronos, 1984)- que gozó también de amplia difusión-, y la serie de textos publicados por la editorial Akal⁶.

⁵ El Grupo Germanía había iniciado su andadura en el ICE de la Universidad de Valencia en 1975.

⁶ Inicialmente editó *Trabajos Prácticos* (Ballarini,., 1979), al final de los ochenta el *Proyecto Ariadna* (Montero *et al.* 1987).

Entretanto, otros grupos ensayaban fórmulas más globalizadoras y centradas en el estudio del entorno dirigidas a lo que fue la segunda etapa de la EGB; entre estos cabe citar el Grupo de Ciencias Sociales Rosa Sensat (1981), vinculado a la *Associació de Mestres Rosa Sensat*, y el Grupo Clarión (1981), que elaboró un proyecto basado en la idea de un acercamiento a la realidad en círculos concéntricos: *La localidad y su entorno, Aragón en España y España en relación con el mundo actual*, proyecto que fue editado en 1981 por el ICE de la Universidad de Zaragoza.

Siguiendo esta misma pista pero mirando ahora hacia el lado de los intereses de los alumnos, el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña publicó unos materiales también con formato de carpetas, dirigido a alumnos de la asignatura de Formación Humanística (S/F), que se impartía en extinta Formación Profesional (1º y 2º grado)⁷. Al igual que el *Taller de documentos* antes citado, cada una de ellas se ocupaba de un tema y contenía una serie de documentos –textos, gráficos, cuadros estadísticos...-, así como una guía para su explotación. En este caso los temas –La sexualidad, La Delincuencia, Los Misterios...- estaban formulados con la clara intención de suscitar el interés de los alumnos. Su tratamiento seguía un hilo cronológico convencional, sólo que el recorrido temporal se limitaba a seguir la trayectoria del objeto de estudio (La Delincuencia, por ejemplo), sin abandonar, es sí, el marco de los modos de producción.

En los últimos años de la década de los ochenta, al rebufo del recién iniciado proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias y del ciclo Superior de la EGB, de la mano del trío de la Autónoma madrileña, Carretero, Pozo y Asensio, hicieron furor las tesis de la nueva sicología cognitiva aplica al aprendizaje de la Historia. Se llamaba la atención sobre las dificultades específicas del aprendizaje de lo histórico, lo que obligaba a formular los contenidos de tal manera que, sin renunciar al modelo disciplinar, se pautaran con arreglo a ciertos requerimientos. Fue la época de lo que se denominó psicologización del currículum y de la preeminencia del constructivismo, que acabó figurando en los textos del Boletín oficial de Estado.

Proveniente de Inglaterra, a donde los expertos viajaban en busca de nuevas ideas, llegó otra propuesta innovadora que salió a luz con la edición de los materiales del Grupo 13-16. El trabajo tenía su origen en el proyecto británico *History 13-16* que se desarrolló en 1976 con el patrocinio del Schools Council (Schools Council, 1976). El proyecto en cuestión, del que se publicó una versión española en 1983 (Grupo 13-16, 1983), se inspiraba en las tesis de Hirst que describía a la historia como una “forma de conocimiento” de gran potencialidad formativa. Dado que lo único coherente de la Historia es su forma específica de producir conocimiento, es decir, su forma de aducir pruebas, de establecer relaciones, de explicar, etc., éste debe ser el contenido de su enseñanza. Así, el método de historiador es lo que mayormente puede aportar el conocimiento histórico a la hora de formar a niños y jóvenes y debía convertirse en la base de la enseñanza de la asignatura. Se ponía el acento en los procedimientos y en las técnicas de investigación que, por otra parte, se asemejaban a las del detective.

La puesta en marcha de un nuevo currículum estimuló la producción de los grupos innovadores. A este respecto, la convocatoria de un concurso para elaborar materiales curriculares, dio lugar a una fructífera actividad creadora a la que

⁷ Desgraciadamente no constan los autores ni la fecha de edición, aunque suponemos que sería en torno a 1980.

concurrieron grupos de casi toda la geografía española. Aula Sete, Asklepios, Kairós, Pagadi, IRES, y Cronos, entre otros, contribuyeron a dinamizar nuevamente el panorama de la enseñanza de la Historia⁸. Aunque en algunos se ensayaban nuevas ideas sobre el método y los contenidos (vid., por ejemplo Grupo Cronos, 1997) a decir verdad, sus aportaciones se enmarcaron en las líneas que desde la época de Altamira fueron estableciéndose como la *doxa* innovadora. Sin duda el calor que proporcionaba el proceso de experimentación y puesta en marcha de la nueva Secundaria contribuyó a que las nuevas formas de enseñanza se extendieran por las aulas de los centros escolares. Sin embargo, no puede decirse que esta nueva oleada reformista alcanzara a modificar, de manera generalizada y significativa, el quehacer diario de profesores y alumnos en la clase de Historia. Antes al contrario, muy pronto algunos indicadores, como la masiva edición de libros de texto convencionales (aunque con nuevos recursos editoriales), revelaban la pervivencia de las formas tradicionales de enseñanza (Mainer 1995).

Tal parece que, sin que exista en ello una relación causal, la progresiva implantación de la LOGSE corrió en paralelo al consistente reflujo del movimiento innovador, de manera que, en los albores del siglo XXI, el panorama de la renovación fue tornándose en una mar de aguas tranquilas, apenas alterado episódicamente por la incorporación de nuevos artefactos en la geografía de los centros escolares. Y si esto es cierto en el campo del discurso sobre la enseñanza de la Historia y en el campo del currículum oficial, puede afirmarse con más razón para el campo de la práctica. Ciertamente sería equivocado afirmar que las clases de Historia se desarrollan hoy tal y como críticamente describía Altamira, pero sí puede decirse que todo el caudal de palabras, proyectos e iniciativas, no ha producido desde entonces los cambios que con tanta ilusión y esfuerzo se fueron proyectando.

La constatación de esta realidad obliga al investigador a afrontar un problema que creo decisivo en la mejora de la educación, como es el del cambio de la práctica de la enseñanza de la Historia. A este respecto es necesario reseñar, en primer lugar, que el problema no es exclusivo de nuestra materia. La escuela es una institución granítica, muy resistente al cambio y a la acción de todo tipo de movimiento innovador. En una obra sobre planes de reforma desarrollados en los Estados Unidos de América a lo largo del siglo XX, Kliebard (2002: 131) afirma que las que implican a lo que los profesores hacen realmente en el aula se encuentran con una significativa resistencia: “Aunque su desarrollo parezca tener éxito inicialmente, incluso el mejor tipo de reforma, tiende a fracasar cuando cruza el umbral de la puerta de la clase” (Traducción JM)⁹. En España, Ángel Pérez Gómez (1997) realizó un estudio sobre el proceso de reforma del ciclo superior de la EGB seguido en Andalucía al final de la década de los ochenta. En sus conclusiones, se afirma que la continuidad se impone sobre el cambio incluso en centros escolares en los que la dinámica reformista se emprendía de manera más entusiasta.

El conocimiento de la práctica es pues un recurso imprescindible para su mejora, de aquí la necesidad de trabajar en la construcción de una teoría que nos permita explicar la actuación de alumnos y profesores en el aula y las consecuencias que ello tienen en los aprendizajes que se adquieren (Merchán, 2009a). A este respecto,

⁸ Sobre los Proyectos de estos grupos puede verse: Grupo Cronos, 1991; Grupo Aula Sete, 1993 y Grupo Ínsula Barataria, 1994.

⁹ Sobre este tema puede verse también Tyack y Cuban, 2001.

entiendo que para ello debemos situarnos en un marco más amplio que el de la Didáctica, como es el ámbito de las teorías de la acción humana. En este sentido, resultan de especial interés los planteamientos de Giddens (1995) y de Bourdieu (1997). Los dos sociólogos nos invitan a considerar la acción humana lejos del objetivismo determinista, que consideraría la actuación de alumnos y profesores como la mera ejecución de un programa dado, y del subjetivismo voluntarista, que la interpretaría como el desarrollo de las intenciones que tienen unos y otros respecto a la enseñanza.

Así pues, no cabe pensar que lo que acontece en el aula responde exactamente a un plan trazado por el docente en función de sus ideas acerca de la enseñanza o incluso de su conocimiento y formación, ni cabe atribuirle, por tanto, una capacidad ilimitada de actuación. Lo que equivale a decir que la práctica de la enseñanza no es asunto que responda al libre albedrío de los profesores, sino que responde también a las características estructurales del contexto en el que se realiza, al modo en que intervienen los alumnos en el escenario de la clase y, en definitiva a la singularidad de las situaciones que unos y otros deben afrontar de manera cotidiana.

Desde esta perspectiva, a la hora de interpretar la actuación de los docentes en clase, sería insuficiente suponer que está guiada exclusiva o fundamentalmente por el propósito de la transmisión del conocimiento, pues, en la práctica, maestros y profesores deben abordar en el aula la solución de una serie de problemas y situaciones que en muchos casos nada o poco tienen que ver estrictamente con la enseñanza. Podemos decir que la identidad de la profesión docente está ligada desde luego a la transmisión del conocimiento, es decir, a la enseñanza, pero también, y a veces sobre todo, al gobierno de la clase.

Por otra parte, parece necesario cuestionar también la idea de que el alumno sea fundamentalmente un aprendiz, es decir alguien que acude diariamente a la clase con el propósito de adquirir conocimiento, y que actúa con arreglo a esa condición. Frente a esto, es más acertado considerar al alumno como un sujeto construido histórica y socialmente que, en virtud de su identidad, se relaciona con el fenómeno escolar de diversas maneras y con distintas expectativas, entre las cuales, la de aprender no siempre ni en todos los casos es la fundamental. No existe el alumno, sino distintos tipos de alumnos, distintos modos de afrontar su presencia en el aula y su relación con lo que la institución escolar proporciona (títulos, conocimiento...) y, por lo tanto, distintos modos de intervenir en lo que allí ocurre. Como he destacado en otro lugar, (Merchán, 2007) la disposición y el modo de proceder de los alumnos en la clase es un factor decisivo de la configuración de la práctica de la enseñanza, lo que obliga a pensar en la lógica de su acción.

De esta forma, la práctica de la enseñanza puede verse, no sólo como un conjunto de interacciones entre enseñantes y aprendices, sino como una relación entre sujetos que, en un escenario dado, actúan con el fin de afrontar el cumplimiento de diversas expectativas y de resolver los problemas que plantea la interacción entre unos y otros. Se trata, en definitiva, de entender la práctica de la enseñanza en el aula no sólo como una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, sino más bien como una práctica social gobernada por una lógica que nos interesa conocer.

Tratando de desvelar los principios, reglas y circunstancias que gobiernan el campo de la práctica, no son pocos los autores que han señalado la importancia del

orden en el desarrollo de las clases. De la misma forma que ocurre en otro tipo de concentraciones humanas, en última instancia, afirma Kliebard (2002), los profesores son requeridos a mantener el orden en la clase, y sólo los muy atrevidos están dispuestos a renunciar a este principio. Generalmente se entiende el orden en la enseñanza como unas determinadas pautas de comportamiento de los alumnos: presencia, quietud, silencio, atención y obediencia (Merchán, 2005). El caso es que este tipo de comportamientos no se produce de forma espontánea ni voluntaria. Por diversos motivos, y en grado distinto según su origen sociocultural, edad, etc., los estudiantes tienden habitualmente a producir en la clase situaciones que alteran de manera significativa las pautas de comportamiento ordenado, mientras que, por su parte, los profesores tratan de someter su conducta con el fin de producir el orden que consideran necesario.

No viene al caso detenernos aquí en describir las formas que adoptan los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula, interesa más bien considerar las diversas estrategias que siguen los profesores para mantener el orden en la clase. De entre ellas cabe destacar algunas que tienen la peculiaridad de servir al mismo tiempo como actividades de enseñanza, son las que he denominado estrategias de producción del orden (frente a las que denomino estrategias de contención).. Esas estrategias adquieren la forma de “enseñanza” o de “transmisión de conocimiento” (Woods, 1997), 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 enseñanza.

Así, podemos decir que el mantenimiento del orden en la clase constituye un factor relevante de la práctica de la enseñanza, pues determina la preeminencia de una serie de tareas –copiar, hacer ejercicios de pregunta-respuesta, tomar apuntes...-, mientras que excluye a otras que o bien resultan menos útiles para ese objetivo, o bien constituyen incluso un motivo de alteración del orden antes descrito. La viabilidad del cambio de la práctica parece estar supeditada a este principio, de manera que, el persistente fracaso de ciertas reformas escolares -especialmente las que modifican el *locus* del orden y el control-, se explica porque entran en conflicto con la lógica del orden a la que están supeditados los profesores. Sólo quienes están dispuestos a correr los riesgos que ello implica desarrollan formas de enseñanza distintas a las habituales, una experiencia que, además, generalmente carece de continuidad debido al elevado coste de la mutación.

Por su parte, la dinámica que genera la calificación de los alumnos y la obtención de los títulos escolares, constituye otro factor de configuración de la práctica de la enseñanza, particularmente en aquellos casos en los que los alumnos tienen expectativas razonables de tener éxito en la consecución de este objetivo. Puesto que en el mundo de la escuela esta dinámica suele formalizarse en la realización del examen, diremos que el hecho examinador, acaba envolviendo buena parte de lo que alumnos y profesores hacen en el aula (Merchán, 2009b). El examen no sólo modela el conocimiento que realmente se transmite en el interior de las aulas, sino que es también un factor decisivo en la configuración de la práctica docente. Su potencia reside en el hecho de que en la mayor parte de los casos, el interés que los alumnos puedan tener por la enseñanza se debe fundamentalmente a razones extrínsecas. Aunque esta idea no puede generalizarse a todo tipo de alumno, lo cierto es que la mayor parte de los que se esfuerzan, lo hacen con el objetivo de aprobar las asignaturas y no tanto con el de

mejorar su formación adquiriendo conocimiento. Con esta disposición, su pretensión es que el desarrollo de la clase responda al criterio de realizar actividades que sirvan para preparar los exámenes. Por su parte, en no pocos casos, los profesores acaban envueltos por esta misma dinámica, hasta el punto de que la enseñanza termina convirtiéndose en un decirle a los alumnos lo que tienen que decir el día del examen. Ciertamente, la centralidad del examen no es la misma en todos los casos ni en todas las circunstancias. Su papel es mucho más relevante en los cursos superiores y en aquellos que constituyen el paso de un ciclo de enseñanza a otro, así como en contextos en los que los alumnos tienen fundadas expectativas de progreso académico.

Podemos decir que las propuestas de cambio de la práctica de la enseñanza de la Historia que se han sucedido en los últimos años, han actuado generalmente desde una cultura y unos presupuestos distintos y distantes de los que rigen en el campo de la práctica, en donde, como se ha dicho, allí gobiernan otras lógicas. Al suponer que el cambio requiere, sólo o fundamentalmente, una buena propuesta y grandes dosis de entusiasmo, los profesores se enfrentan al conflicto entre una y otra cultura (Robert, 2006), lo que implica un sobre esfuerzo que sólo está disponible en un número reducido de ellos y cuando, además, el contexto histórico es propicio. Pero no podemos atribuir las dificultades del cambio a la supuesta indolencia del profesorado, digamos que esto no nos resuelve el problema; más bien debemos preguntarnos por qué la innovación requiere más esfuerzo, siendo que en otros campos de la actividad humana la innovación contribuye precisamente a facilitar el trabajo.

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael (1895): *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez. [Hay reedición de 1997 en Akal, Madrid]
- BENSO CALVO, Carmen (2006): Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº3, pp. 405-430.
- BALLARINI, A. M. et al. (1979): *Trabajos prácticos para 1º de BUP. Historia*. 2 vols. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P., (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DEL POZO ANDRÉS, M. del Mar y BRASTER, J.F.A. (2006): The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976) *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº1 y 2, Febrero 2006, pp. 109-126.
- ESCOLANO, A., (1992). Los comienzos de la renovación pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, núm. 192, pp. 289- 310.
- FORMACIÓN HUMANÍSTICA* (S/F) Material ciclostilado para la enseñanza de la Historia, editado por el ICE de la Universidad Politécnica de Barcelona.
- GIDDENS, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRUPO 13-16 (1983): *Hacer Historia*. (12 cuadernillos). Barcelona: Cymys.
- GRUPO AULA SETE (Coords.) (1993): *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

- GRUPO CLARION (1981): *Materiales para CCSS 2º etapa de EGB*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- GRUPO CRONOS (1984): *Historia de España (3º de BUP). Libro del Profesor y Cuaderno de Clase*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- GRUPO CRONOS (Coord.) (1991): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Salamanca: Amarú
- GRUPO CRONOS (1997): El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 6-8.
- GRUPO DE CIENCIAS SOCIALES DE ROSA SENSAT (1981): *Las ciencias sociales a la 1ª etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- GRUPO GERMANÍA (1980): *Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para el primer curso de BUP)*. 3 vols. Madrid: Anaya.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coords.) (1994): *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- KLIEBARD, Herbert M.(2002): *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th centur*. New York: Teacher College Press.
- MAINER, J. (1995) ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 4, 87-102.
- MAINER, J. (2009): *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MERCHÁN, F. Javier. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historias como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales Sociales*. Nº 21, 33-51. ISSN 0214-4379
- MERCHÁN, F. Javier (2009a): Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 60 Abril-Junio. 21-34.
- MERCHÁN, F. Javier (2009b): La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48/6. 10-03-08. ISSN 1681-5653. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2679.htm>
- MONTERO, S. Et al. (1987): *Proyecto Ariadna. Historia de las Civilizaciones. 1º BUP*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997): *Historia de una Reforma educativa Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía*. Sevilla: Díada.
- ROBERT, Andrea D. (2006) Une culture ‘contre’ l’autre: les idées de l’éducation nouvelle solubles dans l’institution scolaire d’Etat? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir. *Paedagogica Historica*, vol. 42, nº 1-2, pp. 249-261,
- SCHOOLS COUNCIL (1976): *History 13-16 Project. A new look at history*. Edimburg: Holmes Mc. Dougall
- TALLER DE DOCUMENTOS (1976) (Materiales para la enseñanza de la Historia, 18 carpetas). La Coruña: Adara Editorial.
- TYACK, D. y CUBAN, L (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WOODS, Peter (1997) : Les strategies de “survie” des enseignants. En JC. Forquin (ed.) *Les sociologues de l’éducation américains et britanniques*. París, Bruselas: De Boeck Université; pp. 351-376.

