

EL TRABAJO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*Liliana Guadalupe García**

Justificación

La inquietud por realizar esta investigación surge a partir de nuestra experiencia de un año como responsables de la enseñanza de la historia en un grupo de secundaria, donde nos encontramos con actitudes de apatía frente al estudio de esta materia y con dificultades para realizar trabajos que implicaban un tipo de esfuerzo mental no usual para los estudiantes. Situaciones que nos llevaron a cuestionar ¿cómo se está enseñando la historia? Preguntas que se nos planteaban relevantes en un momento en que nuestro gobierno, a través del Programa para la Modernización Educativa, mostraba su preocupación por un cambio en los contenidos y los métodos a fin de promover en los estudiantes procesos de indagación, análisis crítico, resolución de problemas etcétera, que les permitieran seguir aprendiendo, ideas y acciones que contrastaban con los resultados de estudios contemporáneos donde se señalaba que los maestros utilizan métodos que afectan la calidad del aprendizaje. Se usa el principio de autoridad como sustituto de la discusión inteligente y la reflexión, fomentando la memorización y la dependencia a los juicios del maestro o los libros, menos que a los propios.

Objetivo

Nuestro interés es ampliar la comprensión del trabajo docente en la enseñanza de la historia: el qué se enseña, cómo se enseña (con que estrategias, en que condiciones) y el por que se enseña así; es decir, conforme qué supuestos, concepciones del profesor: poniendo de manifiesto de esta manera cómo se desarrollan dichas prácticas. Por otro lado, se "descubren" y explican las percepciones de los alumnos frente a la historia así como su actitud hacia ella, todo ello contrasta con aportes teóricos de la historia como disciplina y de algunas

* Egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITESO.

propuestas didácticas sobre la misma, las cuales, aunadas a la cuestión epistemológica, se plantean el problema de la historia como campo de conocimiento a ser "aprendido por otros".

Este trabajo se propone analizar las concepciones pedagógicas y epistemológicas que orientan la práctica docente. El estudio permitirá ubicar los supuestos con que opera, facilitará la elaboración de categorías de análisis para estudiar cómo estos supuestos se expresan en la metodología de la enseñanza aplicada y/o en el contenido sustantivo presentado, contrastando los métodos pedagógicos y la orientación del quehacer histórico con sus resultados. Con ello no esperamos encontrar la posición epistemológica que orienta el curso expuesto en forma sistemática, pero sí indicaciones de esta posición que permitan confrontarla con sus consecuencias pedagógicas, es decir, con las formas en que influye la metodología de la enseñanza.

Método

Se realizó un estudio de caso ubicado dentro del paradigma de investigación interpretativa. Se hizo un análisis etnográfico de los datos, los cuales fueron obtenidos a partir de observaciones de clases de historia, en un grupo de primer grado de secundaria.

La observación abierta, exhaustiva -sin categorización previa-, apoyada en cintas magnetofónicas que ayudan a la elaboración de registros más completos, constituye el método principal de la investigación. Estas observaciones se hicieron durante 12 sesiones de 45 minutos, que representan el total de clases de historia en un mes (tres clases por semana sumando un total aproximado de 530 minutos).

Además, se entrevistó al profesor para entender mejor su práctica, a partir del conocimiento del bagaje conceptual y experiencial del profesor en relación con ésta; y a los alumnos, los cuales nos proporcionaron información acerca de lo que la práctica del maestro genera en ellos a nivel de sus motivaciones, tipos de aprendizaje, actitudes hacia la materia, formas de trabajo preferenciales etcétera.

A partir del análisis descriptivo de toda la información fue posible percibir pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones, que nos permitieran avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en el salón de clases. Para lo cual mantuvimos una consulta permanente de referentes teóricos que nos proporcionaran elementos de la interpretación sobre la problemática planteada inicialmente.

Contextualización

El trabajo de campo de la presente investigación se realizó en la secundaria que forma parte de una institución educativa particular, la cual abarca desde el nivel preescolar hasta preparatoria. Las edades de los estudiantes observados oscilan entre los 12 y 13 años y es una escuela mixta (asisten mujeres y hombres).

Análisis etnográfico

Control. En este apartado hacemos un primer acercamiento, con la intención de avanzar en la comprensión de las condiciones en que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase, a través de un análisis descriptivo de las relaciones de control que en el aula se generan, con el objeto de descubrir los significados que conllevan las acciones del docente con los cuales manifiesta el modo de crear el clima social del aula que potencia o inhibe el aprendizaje.

En esta sección analizamos cómo se vive el control en esta aula, a través de las diferentes formas de castigo y evaluación, así como la manera en que el profesor ejerce control sobre la interacción verbal o la ausencia de ésta, el cuerpo y la actividad de sus alumnos.

Entre las características encontradas identificamos que el profesor ocupa un lugar protagónico en la constitución y el cumplimiento del cuerpo normativo, entendiendo por éste como el conjunto de pautas que orientan y regulan el comportamiento de los alumnos. Es él quien determina el tipo de interacción que se genera entre profesor-alumno-alumnos en su sentido, secuencia y duración, en las formas y dirección de las comunicaciones.

A lo largo del análisis se puede evidenciar que las acciones realizadas por los alumnos -como solicitar ayuda, dar y pedir información, preguntar, mostrar desacuerdo, emprender acciones, formas de participación, etcétera-, se encuentran fuertemente determinadas por el clima de control presente en el aula, impuesta por el profesor a través de sus palabras, acciones, actitudes. En el apartado se analiza el contenido académico de la clase.

Estilo docente. Siendo la principal tarea de los alumnos durante todas las clases observadas la de responder las preguntas que el profesor anota en el pizarrón, en este apartado se estudia sobre qué tratan estas preguntas, cómo se organizan y en base a qué se organizan, quién lo hace y para qué se hace. A fin de conocer la conformación de las estrategias metodológicas de esta materia profesor en particular.

Discurso. Esta sección se enfoca al uso del lenguaje docente para mantener el control del comportamiento y el trabajo en el aula. Aquí se trata el habla del docente y de los alumnos en aquellos momentos en que el profesor se dirige a todo el grupo, a través de exposiciones orales, para explicar lo que en este grupo se entiende por contenido académico.

Así pues, a través del análisis del discurso en torno al contenido académico, conocemos de modo el profesor promueve el aprendizaje de la historia en sus alumnos. Advertimos: cómo hablan, sobre qué, quiénes lo hacen, con qué orden; se trata de comprender lo que esto revela sobre cómo se concibe que debe abordarse el conocimiento de la historia, y a la vez, dar cuenta de lo que estas características del discurso provocan en los alumnos.

Con esta información podemos apreciar que la metodología del aula que hemos venido estudiando, en donde el papel docente ocupa un lugar central y toma un rol directivo, contribuye a la significación que otorgan los alumnos al estudio de la maestría, en donde predominan las concepciones sobre la historia

con un carácter documental, ilustrativo y donde sólo unos pocos la reconocen como una disciplina explicativa y/o comprensiva del hombre a través de su pasado.

Rutinas. El análisis nos permite detenernos con detalle en diferentes puntos de la realidad observada; sin embargo, puede llevarnos a perder la visión de conjunto, nos puede dificultar la apreciación del movimiento natural de las principales acciones ocurridas en el aula. En un esfuerzo para evitarlo, elaboramos este apartado al que llamamos rutinas, en el cual se señalan de manera general las actividades observadas en los alumnos y el docente, las cuales ya se trataron en apartados anteriores.

Al sistematizar las principales acciones del profesor y los alumnos pudimos identificar que el aula es un sitio en donde los alumnos escriben, copian, oyen y se distraen como respuesta a las acciones del docente de escribir, hablar, revisar, regañar. La repetición de las acciones conforman un ritual en donde a la conducta del docente, los estudiantes ya saben qué acciones corresponden.

Considerando el tiempo consumido en las diferentes actividades, se muestra que en esta clase los aspectos de supervisión y sanción están por encima de las tareas que involucran directamente el trabajo académico, ya que si bien se espera que los alumnos pasen gran parte de la clase escribiendo sobre el mismo, esto implica un quehacer mecánico, no de manejo conceptual, lo cual se vuelve algo exclusivo del docente.

Interpretación y debate teórico

A partir de la lectura de lo cotidiano en esta aula, se reflejan los conocimientos del profesor que determinan su práctica; así podemos observar que el conocimiento que el docente tiene de la misma surge de la necesidad de comprender un contexto particular con la precisión suficiente para ser capaz de actuar eficazmente en él. Dicho conocimiento es en buena medida un saber cotidiano intuitivo, proveniente de la interpretación de lo que ocurre en la práctica misma del salón de clases.

El conocimiento pedagógico de carácter científico propuesto institucionalmente, se articula con un conocimiento que se va generando en el diario hacer para responder a las condiciones específicas que no contempla el primero, en una relación de resistencias, aceptación, acomodaciones.

Las estrategias que el profesor emplea y que conforman su estilo de enseñanza, son una respuesta personal a una serie de condicionantes institucionales -normas, orientación pedagógica, organización del espacio, tiempo, etcétera-, que le permiten manejar las situaciones de aula para responder a los problemas cotidianos recurrentes. Así, este profesor construye estrategias para ubicar a sus alumnos en el aula y evitar distracciones descomponiendo implantaciones irregulares, interrumpiendo comunicaciones no deseadas etcétera. Organiza las actividades de la clase a fin de crear un espacio disciplinario que facilite la vigilancia, el control individual y grupal de forma simultánea, que centre la atención y asegure cierto aprovechamiento del tiempo.

El docente constituye estrategias de selección, organización y presentación del material a través de preguntas para -desde su punto de vista- posibilitar la comprensión y estudio del texto, facilitar sus explicaciones, controlar la cobertura del programa, dosificar el ritmo y cantidad de trabajo, para homogeneizar y con ella hacer más fácil la supervisión y mediación de los alumnos.

Las estrategias como construcciones personales del docente destacan al maestro como mediador entre las ideas y su utilización en términos de su propio estilo. Las adopciones son selectivas porque la efectividad depende de los contextos particulares. Sin embargo, esta característica de evaluación y validación con base en la experiencia del profesor, orienta esfuerzos más adaptativos que transformadores de la práctica. Su valor pedagógico no es revisado, más bien se cuestiona la posibilidad de implementar y los reacomodos a la práctica se vuelven de este orden.

Conclusiones

La historia docente. La práctica es principalmente resultado de trabajos empíricos. En este contexto, la cotidianeidad laboral se convierte en punto de partida crucial para la acción pedagógica, ya que en su práctica se entremezclan el saber cotidiano y el saber técnico científico. El conocimiento que utiliza es aquél que le permite responder a las exigencias de las situaciones de clase, lo que marca una tendencia a la rutinización, así como a estrategias de clase que acentúan los aspectos disciplinarios y regulatorios, perdiendo de vista los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Problematizar la misma práctica docente como un proceso continuo de autorrevisión -que se ve amenazado por la rutina y el sentido común-, conduce al cuestionamiento de las concepciones implícitas y explícitas que a lo largo de ésta se han ido formando.

El profesor debe participar de procesos de recuperación, explicitación y articulación del saber de los docentes, sobre su rol y el de los alumnos, sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el conocimiento, la historia como disciplina científica y como disciplina de enseñanza etcétera, para ir integrando este saber en esfuerzos permanentes de reorganización y mejora de la enseñanza, a partir de un reconocimiento comprometido de sus experiencias acertadas, fallidas, mejorables.

En el proceso mismo de reflexión sobre su práctica, los docentes habrán de preguntarse si las estrategias metodológicas que emplean muestran realmente el proceso de "hacer historia" o por el contrario los alumnos encuentran una historia ya hecha y acabada.

Para ello habrán de estudiar la concepción del conocimiento en el campo de la historia, cómo se adquiere éste, cuáles son las tareas y dificultades que enfrenta el historiador y cómo se forman los juicios científicos en este campo: conocimientos que servirán de base o sustento para la elaboración de situaciones didácticas que lleven al estudiante a construir conocimientos entorno a los hechos históricos.

La historia como disciplina. La historia cuenta con contenidos que por su carácter, no pueden ser manipulados con la certidumbre de que no hay respuestas alternativas. Los hechos históricos no están aislados, no están atomizados, guardan múltiples correlaciones con muchos otros hechos, con algunas confusiones conceptuales acerca de ellos y con valores importantes un tanto imperceptibles en el trasfondo.

La disciplina de la historia no consiste en recoger los hechos para formar una imagen, sino en explicar el por qué de esos hechos. Este saber por qué es el que constituye la historia como ciencia y con esta interrogación es con lo que se opone a la crónica. Conforme esta idea se sostiene que el alumno no aprende historia al darle una cantidad suficiente de datos y de hechos bien documentados, sin que se acompañen de un estudio del por qué de los mismos (interpretaciones), de los medios a través de los cuales se llegó a ciertas explicaciones, de los autores y sus marcos de referencia.

La historia y su enseñanza. El papel del maestro al enseñar historia no es el de suministrar la totalidad de los conocimientos, sino favorecer la adquisición de los mecanismos intelectuales, básicos, buscar estrategias para que éstos construyan nociones sociales y desarrollen capacidades cognitivas. Para ellos, se requiere estar en contacto con las naciones y estrategias de producción del conocimiento que se enseña, lo cual marcará algunas pautas para la organización de situaciones de aprendizaje.

Es necesario que el profesor tome en cuenta los elementos conceptuales propios del contenido que se va a enseñar y aprender, procurando así que en el alumno se produzca una apropiación progresiva del objeto de estudio -la historia-, a partir de sus características de desarrollo cognoscitivo. Así, los temas tratados en clase deben conformarse de tal manera que destaquen los elementos y habilidades propias del campo de conocimiento. Es en este terreno y donde surge el desafío de un diseño didáctico para el docente, que apunte a la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a través de actividades claramente intencionadas dentro de un marco de enseñanza de la historia con una orientación a las habilidades y conceptos básicos de la disciplina.

Enseñar las tareas del historiador. El estudio de la historia requiere el dominio de una disciplina académica particular y específica: orden de la investigación, análisis y evaluación sistemática, discusión, rigor lógico y una búsqueda de la verdad. Si las mentes de los jóvenes van a tener que entrenarse en un estudio disciplinario, también será necesario que comprendan algo sobre la investigación histórica. Se les debe ayudar a ser conscientes de "lo que significa ser un historiador, lo cual supone que los alumnos aprenderán conceptos y un modo particular de abordar la materia.

Presentada de esta manera, la enseñanza de la historia se centra en el proceso, el desarrollo de actitudes, el modo de evaluar la información que se les entrega o descubren y en la adquisición de destrezas a un nivel apropiado para las capacidades de cada alumno.

El papel que ocupa el docente para propiciar estos aprendizajes resulta esencial. Su tarea no es la de acatar un modelo impuesto que niegue su experiencia de enseñanza, que violente su forma personal de hacer docencia en un contexto específico y desde un sujeto específico —cuyo fundamento se desconoce y pierde sentido en la práctica. Su papel es el de ir elaborando un modelo propio para acercar a los estudiantes a la historia, de acuerdo a las formas de construcción de esta disciplina y procurando la comprensión de los mismos alumnos. Sólo de esta manera éstos dejarán de verla como una materia conformada por un costal de datos aburridos con escaso o nulo valor para sus vidas.

Sabemos que un proyecto de innovación educativa depende, en última instancia, de los actores en el desempeño de su actuación. De ahí la importancia de que los protagonistas lo construyan y se identifiquen con el mismo a partir de la recuperación de sus prácticas (docentes), que les permita el conocimiento del trabajo que desarrollan, de sus aciertos y sus puntos débiles; confrontando además aquello que plantea el propio campo de conocimiento en cuanto a su lógica de construcción y la didáctica de la historia como un cuerpo de conocimientos que los alumnos han de aprender y que ha de ayudarles a comprender y a actuar en su entorno. Sin olvidar que aun dentro de estos lineamientos, cada profesor se encuentra inmerso en un contexto social e institucional particular más o menos favorecedor de su trabajo al cual responde con un estilo docente particular generando situaciones educativas únicas.

Referencias bibliográficas

- Antología. *Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad Pedagogía Nacional, México, 1993.
- Colaboración. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós-MEC, Barcelona, 1987.
- Delamont, Sara. *La interacción didáctica*. Cincel, Kapelusz, Madrid, 1985.
- Foucault, Michael. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, 1978.
- Freire Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México, 1986.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México. 1987.
- Jackson, P. *La vida en las aulas*. Marova, Madrid, 1975.
- Lamonedá, Mireya-Galván, Luz Elena. "Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza". *Cero en Conducta*. Año 8, núm.28, nov.-dic. 1991.
- Lamonedá, Mireya. *Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria*. SEP, México, 1990.
- Langford, Peter. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Paidós MEC, Barcelona, 1990.
- Lerner Sigal, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío*. CISE-UNAM, México, 1990.
- Luc, Jean-Noel. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1983.
- Maizano, Robert. *Dimensiones del aprendizaje*. ITESO, Guadalajara, 1992.

- Medina Rivilla, Antonio. *Didáctica e interacción en el aula*. Cincell-Kapelusz, Bogotá, 1980.
- Pluckrose, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata, Madrid. 1993.
Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.
- Raths, L.E. *et al. Cómo enseñar a pensar, Teoría y aplicación*. Paidós, Guanajuato, 1991.
- Rockwell, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. El Caballito, México, 1985.
- Rodríguez Iglesias, Eloísa B. "La enseñanza de la Historia: algunas de sus metas educativas". *Cero en conducta*. Año 8, Núm.28, nov-dic, 1991.
- Romo Beltrán, Rosa Martha. *Interacción y estructura en el salón de clases negociaciones y estrategias*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1993.
- Rueda Beltrán, Mario, Campos, Miguel Ángel (coords.). *Investigación etnográfica en educación*. CISE-UNAM, México, 1992.
- Sánchez Cervantes, Alberto. "Premisas para el debate en torno a la Enseñanza de la historia". *Cero en Conducta*, año 8, núm.28, nov.- dic. 1991.
- Sánchez Quintanar, Andrea. "¿Para qué enseñar y estudiar historia?" *Cero en Conducta*, año 8, núm.28, nov-dic. 1991.
- Shaff, Adam. *Historia y verdad*. Grijalbo, México, 1971.
- Stubbs, Michael. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, Bogotá, 1984.
- Willis, Paul. "The class significance of counter-school culture" en P. Woods y M. Hammersley, *The Process of schollong*. Londres, The Open University Press, 1976.
- Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Barcelona. 1989.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC, Barcelona. 1987.