

REFORMAS PRESENTES, REFORMAS PENDIENTES. UN DISCURSO DEL PROFESORADO ACERCA DE SU PRÁCTICA DOCENTE.

José Beltrán Llavador, Nicolás Martínez Valcárcel, Elena Martínez Molina, Xosé Manuel Souto González.¹

Índice

INTRODUCCIÓN

1. UN GRUPO DE DISCUSIÓN: EL DISCURSO DEL PROFESORADO

2. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

3. EL ETHOS DEL PROFESORADO Y LA PERCEPCIÓN ACERCA DE LOS ESTUDIANTES

4. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

5. LA CLASE IDEAL DE HISTORIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

En la presente contribución se realiza un análisis de contenido a partir de un grupo de discusión realizado con docentes de la asignatura de Historia en torno a su experiencia como enseñantes en dos marcos o modelos diferentes del sistema educativo en los últimos años: BUP-COU (LGE) y Bachillerato (LOGSE). El análisis de su discurso nos permite realizar una serie de consideraciones acerca de algunas cuestiones como las siguientes: los problemas de la enseñanza de la disciplina, el *ethos* del profesorado y la percepción que éste tiene sobre los estudiantes, el papel de la formación del profesorado, etc. Todo ello contribuye a poner de relieve algunos de los cambios todavía pendientes de las recientes reformas educativas. El trabajo que presentamos se enmarca en el proyecto de investigación: “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una

¹ José Beltrán (Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València), Nicolás Martínez (Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia); Elena Martínez (Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia), Xosé Manuel Souto (IES Ballester Gozalvo y Grupo Gea-Cl{io de Fedicaria).

aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”.² Este trabajo complementa y desarrolla, desde otra perspectiva, y con aportaciones de los autores de esta comunicación y de otros autores, las siguientes contribuciones anteriores: “Tradición e innovación en la enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación” (IX Conferencia de Sociología de la Educación, UIB, Mallorca, 20 de septiembre de 2002); “Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma” (X Conferencia de Sociología de la Educación, Universitat de València, 18-20 de septiembre de 2003); “El patrimonio cultural. Valor y uso educativo que se hace en el Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia”. (Congreso Internacional de patrimonio cultural, 2003); “Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso” (aceptada y pendiente de publicación en 2004 en *Investigación en la Escuela*); *Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos* (Tesis de Licenciatura leída el 26 de Mayo de 2004). Para llevar a cabo este trabajo presentaremos, en primer lugar, una breve referencia a lo que es y significa el grupo de debate y discusión, posteriormente, a lo largo de 4 apartados expondremos los hallazgos encontrados referidos a: los problemas de la enseñanza de la Historia, el *ethos* del profesorado y la percepción que tiene acerca de los estudiantes, el papel de la formación del profesorado y, por último, cómo ven la clase ideal de Historia.

1. UN GRUPO DE DISCUSIÓN: EL DISCURSO DEL PROFESORADO

En esta ocasión, nos interesaba acceder a cómo es percibida la práctica educativa tanto por los y las estudiantes como por el profesorado de Historia. Para recabar la opinión de estos últimos, hemos acudido al *grupo de discusión*, cada vez más utilizado en nuestro país a partir de las aportaciones de Jesús Ibáñez (1994: 83-84), que nos proporciona la siguiente descripción de esta técnica: “La perspectiva estructural, cuya técnica más completa es el grupo de discusión, utiliza la dimensión estructural del componente

² Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01. El director de esta investigación es Nicolás Martínez Valcárcel.

simbólico. Las informaciones se produce mediante “juegos del lenguaje” de tipo “conversación”: un juego de información abierto, pues el que responde puede cuestionar la pregunta y hacer otras preguntas; cada interlocución abre espacios a los otros interlocutores (...) La conversación es un juego de lenguaje dialógico. Una conversación es la situación mínima de interacción social”.

El grupo de discusión es, pues, una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En ella, lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, pues en toda habla se articula el orden social y la subjetividad. Así pues, el discurso social que genera se halla diseminado en lo social mismo y el grupo de discusión equivaldría a una situación discursiva en cuyo proceso este discurso se reordena para el grupo. El grupo actúa así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor. Si el universo del sentido es grupal, parece obvio que la forma del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual. La reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva comunicacional. Lo que el investigador recupera mediante esta técnica no es el dato individual sino la construcción social. Mediante esta técnica, en definitiva, se pretende reproducir el discurso ideológico cotidiano para poder mejorar la interpretación en el contexto social al que corresponde el grupo acerca de las motivaciones sobre el tema de discusión, creencias y expectativas, así como la proyección de los deseos, resistencias y temores, conscientes e inconscientes.

Teniendo en cuenta estos supuestos previos, tuvimos la ocasión de celebrar un grupo de discusión con un grupo de docentes de Historia de Murcia, que proporcionó una representación significativa del universo de discurso en torno a las prácticas de enseñanza en el contexto de cambios y reformas educativas que nos ocupa. El análisis de este grupo de discusión nos permitió diferenciar algunos núcleos temáticos que, a efectos expositivos, hemos clasificado de la siguiente manera: problemas en la enseñanza de la Historia, el *ethos* del profesorado y la percepción acerca de los estudiantes, el papel de la formación del profesorado y la clase ideal de Historia.

En nuestra investigación planteamos algunas hipótesis de trabajo, tales como: los profesores no tienen posibilidades de modificar las prácticas de enseñanza sólo a través de

los materiales didácticos. La estructura del sistema escolar es un obstáculo muy grande para la innovación. La procedencia del alumnado, su selección, las pruebas externas y los temarios son condicionantes que determinan la práctica del aula. Las relaciones entre profesores con ideas educativas semejantes puede provocar una transformación en la enseñanza de la Historia en entornos locales delimitados. La innovación didáctica puede mejorar el aprendizaje de la Historia si es capaz de relacionar los principios teóricos que suscriben los grupos de vanguardia con una base social del profesorado que tiene que tiene oportunidad de formarse a partir de la reflexión de su práctica.

A lo largo del debate mantenido hemos visto que algunos de estos³ postulados se han ido confirmando, como es el caso de los condicionantes de la estructura del sistema escolar. Sin embargo, más difícil ha sido precisar el alcance de las innovaciones a la luz de una reflexión sobre la práctica. En este sentido ha sido de gran ayuda considerar las propias ideas del profesorado en esta sesión de debate.

2. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En la presentación de la actividad, se sugirió (se provocó o incitó) a los miembros del grupo de discusión que hablaran acerca de su experiencia educativa como docentes en la asignatura de historia que habían tenido ocasión de trabajar en dos marcos diferentes en los últimos años: BUP-COU y Bachillerato LOGSE.

Comenzaremos brevemente, y de manera aproximativa, en un breve análisis del escenario y de los personajes, en el momento interior del grupo. El juego de tensiones, de asimetrías, de acuerdos y discrepancias, de consensos y disensos, se desprende mejor de la transcripción completa de este grupo de discusión, a cuya lectura remitimos en el anexo correspondiente. En cualquier caso, merece la pena destacar dos observaciones que pueden enmarcar mejor el texto que nos ocupa: Por una parte, el encuentro entre culturas o visiones acerca de la Historia diferentes. Si bien, el decurso de la discusión parece mostrar un grado

³ Esta cuestión no es exclusiva de la asignatura de Historia, sino que también se ha indicado de la misma manera en otras materias, como es el caso de geografía: CLAUDINO, Sergio y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía (pp. 191-203) y CLIMENT LÓPEZ, Eugenio. Las pruebas de acceso a la Universidad y la enseñanza de la geografía en el Bachillerato español

bastante elevado de acuerdo o similitud en las posiciones mantenidas, este acuerdo se quiebra hacia el final de la discusión, mostrando una tensión latente que finalmente se manifiesta en forma de discusión abierta. No es casual en absoluto que la discusión gravite sobre la presencia de más o menos contenidos relativos a la Comunidad Autónoma de Murcia en el currículum, antes al contrario, esto es un reflejo del debate macrosociológico todavía abierto entre el peso y el equilibrio de lo local y lo global, que a su vez es reflejo de un debate de mayor calado acerca de la(s) concepción(es) histórica y política de nuestro propio país, en el que intervienen elementos como el papel de los nacionalismos, la dialéctica centro-periferia o centralización-descentralización, etc., el rango y estatuto histórico de las comunidades autónomas, etc.

Por otra parte, y en segundo lugar, el perfil mayoritario de este grupo de discusión, atendiendo a la secuencia en etapas de las biografías docentes de Huberman (1990), explicadas en el capítulo de “Condiciones para la innovación en Geografía e Historia, Errores, frustraciones y posibilidades”, correspondería a la cuarta fase. Esta se caracterizaría por dos alternativas diferenciadas (serenidad y distanciamiento afectivo y conservadurismo o quejas), tras los estadios anteriores de entrada en la carrera, estabilización, y experimentación o diversificación y replanteamiento. El predominio de esta fase contrasta con la aparición de algún docente más joven que acaba de iniciar su carrera profesional y que da muestras de su “entusiasmo” (pasión) frente a lo que se podría calificar de un clima de “desencanto”, así como con la presencia de algún docente situado en la segunda fase de experimentación o diversificación, ostentando algún cargo en el Centro de Profesores y Recursos.

Tanto en un sentido como en otro, observamos como este grupo de discusión nos permite dar el salto (socio)lógico entre un texto (la producción de un discurso hablado) y un contexto mucho más amplio que excede al propio grupo emisor y que proporciona una representación mental acerca de los “errores, frustraciones y posibilidades” para la innovación en la enseñanza de la Historia. Constituye, pues, un material valioso para contrastar y confrontar la percepción de los estudiantes (discentes) sobre el profesorado de

la que se ocupa principalmente esta investigación con la percepción del profesorado (docente) sobre su actividad y sobre los propios estudiantes.

Por lo que se refiere al momento exterior del grupo, a lo largo del desarrollo de la discusión los docentes pusieron de manifiesto una serie de consideraciones acerca de lo que temáticamente podemos agrupar como problemas en la enseñanza de la Historia. Sin menoscabo de otros aspectos, y de otros posibles criterios de clasificación, hemos observado diez problemas o aspectos diferentes, que pasamos a comentar a continuación.

a) Problemas de coherencia

En los problemas de coherencia se puede distinguir entre coherencia externa y coherencia interna.

a.1. Coherencia externa: Aquí se señala la distancia entre los objetivos propios del nivel educativo y las expectativas sociales acerca de la entrada en la Universidad. Tal y como expresan los hablantes:

El problema es que lo mismo que los objetivos, esos son los objetivos teóricos para conseguir, el problema es el objetivo práctico para conseguir en segundo de bachillerato que es la resolución de una prueba final que para cada alumno le va a capacitar para la obtención o bien de un título o el acceso a otro nivel educativo y ahí estamos condicionados. ...porque efectivamente la LOGSE diseña un bachillerato que tiene entidad en sí mismo y que no es exclusivamente propedéutico para la Universidad, pero luego te encuentras y podemos hacer una encuesta a principio de curso en un medio urbano como tengo yo el instituto y muchos de vosotros, con una mínima encuesta que hagáis os da que un ochenta por ciento de las familias de los alumnos lo que quieren es ir a la universidad. Y entonces aunque la LOGSE te diga “no, no usted no se preocupe si luego aprueba o suspende en la universidad el bachillerato tiene su entidad propia y usted no se preocupe si saca buena nota”. Esto no puede hacerse, es ir contra los padres y las familias y los alumnos. Y lo dice la LOGSE, “no se preocupe usted de la prueba de acceso, usted dé el bachillerato, puede adaptar un poco el programa, romper con la tiranía de la prueba”, pero no es así, no es así porque los alumnos lo que quieren es la selectividad.

a.2. Coherencia interna: Aquí se observa la distancia entre los objetivos de secundaria y los de bachillerato, que queda expresada en declaraciones como ésta:

...la coherencia interna de cada una de las etapas se rompe a página siguiente, es decir, no se plantea los objetivos que tiene cada una de las etapas son objetivos distintos. Entonces, la finalización de secundaria no conduce necesariamente a que haya una continuación en los objetivos que se plantean como los que se quieren conseguir en el bachillerato y eso condiciona al alumnado que durante cuatro años en la ESO habrá recibido una formación tendente a determinadas cosas pero en la práctica con unos objetivos X y luego en el bachillerato se intenta o se le exige... trabajar coherentemente con el trabajo que el profesor quiere hacer que quiere partir de unos presupuestos que no existen en el alumno.

Estas cuestiones están estrechamente relacionadas con el conjunto de problemas siguientes, relativos a la secuenciación de contenidos.

b) Problemas de extensión e intensidad

Los docentes destacan la insuficiencia de horas (cantidad, extensión) dedicadas a la asignatura de Historia y, en correspondencia, la carencia de contenidos (calidad, intensidad). También se llega incluso a reclamar otro año más de bachillerato. En algún momento se apunta, como veremos, que el problema con la secuenciación de contenidos “se quiere remediar ahora en la LOCE”, aunque se plantean dudas acerca de cómo se va a hacer. Se valora el logro de una cuarta hora, pero no basta para resumir toda la historia de España. Nos encontramos en esta ocasión con un tipo de argumentación que viene a identificar “más” con “mejor”. Estas manifestaciones no son ajenas a las aspiraciones hacia un mayor estatus de la propia disciplina, como veremos.

La historia de España contemporánea se da sobre una base muy poco firme porque los alumnos no han dado historia de España antes y se entra en la historia de España contemporánea sin que los alumnos de bachillerato conozcan los períodos anteriores de la historia de España. Ese tal vez es el principal problema de la secuenciación de contenidos en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. Esto se quiere remediar ahora en la LOCE y han traído nuevos contenidos para añadir a la historia de España que venga desde atrás, desde la edad moderna, desde la edad antigua y hemos conseguido aquí en la región de Murcia añadir una hora más a la semana, es decir que en cuatro horas semanales vamos a intentar dar un resumen de la historia de España completo. Mientras que ahora en tres horas semanales tenemos una historia de España contemporánea. ¿Cómo va a salir esto? Esto sí que no lo sé, no sé cómo vamos a meter en cuatro horas semanales toda la historia de España, para mí es un enigma, no lo sé. No sé cómo lo van a plantear los libros de texto, no sé si tendremos que ir como ahora a hacerlo por apuntes, pero sí que hay un salto enorme desde la historia que dan los alumnos en segundo de la ESO hasta luego cuando se encuentran en segundo de bachillerato la historia de España contemporánea, no sigue una continuidad, no hay continuidad.

Yo también quisiera decir una cosa, no sólo para la historia de España, también para la historia del Arte dos años, no se puede dar el temario. Un año más de bachiller creo que sería fundamental.

No se puede plantear un bachillerato de dos años. Ese es el problema de peso, con un bachillerato de dos años no vamos absolutamente a ningún lado. Entonces claro, si ya partes de ese error de poner un bachillerato de dos años, mínimo sería poner un bachillerato de tres años, ya sí podemos entrar al debate del período de la ESO que está diseñada buscando otras funciones. El bachillerato se supone que es un periodo en el cual al alumno se le está preparando para acceder a unos estudios universitarios y en el cual se le exige una capacitación. Pues si partimos ya de ese error pues evidentemente venimos viciados de antemano. Entonces, claro, evidentemente si a ti te dan un marco tan estrecho como son dos años y ahí tienes que meter todas las asignaturas posibles, entonces evidentemente no tienes suficiente espacio para meterlas. Quiero decir con ello que la historia de España, no sé si

están de acuerdo mis compañeros, necesitaría para darse con un mínimo de calidad como mínimo dos cursos partiendo de que la historia de España comienza en la prehistoria. Por tanto sería, como mínimo pues en curso llegar hasta el S. XVII-XVIII y a partir de ahí te planteas una historia de España contemporánea arrancando en el S. XVIII. Pero es necesario hacerlo así porque que tú no puedas hacer eso en un solo curso por muchas horas que te den para un solo curso, y desde luego nos felicitamos de que nos hayan dado cuatro horas para el año que viene, por muchas maravillas que quieras hacer es imposible. Es imposible, y ahora, más aún, pretenden que empecemos la historia, como debe ser evidentemente, pues en la prehistoria de la historia de España, es imposible.

c) Problemas de condicionamientos

Como sucede con los problemas de coherencia, los condicionamientos en esta ocasión son de índole externa e interna.

c.1. Condicionamientos externos: Se derivan fundamentalmente de la presencia de una prueba externa (selectividad) a la que se subordina tanto la didáctica como la dinámica de la asignatura en segundo de bachillerato. Es éste un tipo de condicionamiento “por arriba”, esto es, procedente del escalafón de enseñanza superior (universitaria) al que se pretende acceder. Al mismo tiempo, se critica la arbitrariedad de esta prueba por incurrir en intereses “personalistas”.

El problema es que lo mismo que los objetivos, esos son los objetivos teóricos para conseguir, el problema es el objetivo práctico para conseguir en segundo de bachillerato que es la resolución de una prueba final que para cada alumno le va a capacitar para la obtención o bien de un título o el acceso a otro nivel educativo y ahí estamos condicionados. El problema es ese, es decir, no podemos utilizar todo el bagaje que podamos desarrollar para que unas clases sean unas clases normales que tengan una coherencia en los objetivos educativos porque lo que se nos está exigiendo es que se le prepare para una prueba, una prueba con unos contenidos que vienen de fuera, que vienen establecidos ahora por la universidad y después por el ministerio de educación con la prueba general, con la reválida y ahí vamos a estar condicionados, porque evidentemente tenemos unos plazos y tenemos que cubrir un temario. Entonces eso hace que cualquier coherencia, del propio trabajo del profesor se encuentre con la realidad del objetivo...

No sólo tu tienes un programa pero dentro de ese programa tenemos un programa incluso se deberá recortar y aún así mucha gente, y no es por el trabajo, pero no se recorta de una manera coherente, lo recorta un señor desde la universidad que dice que eso le gusta más a él y entonces a él le gusta eso mucho, le encanta y si puede “oye mira, la economía española es fantástica y está en mi libro”, así de claro, es así “está en mi libro” y entonces es increíble que en el examen de selectividad aparece un texto de economía con la referencia de él, del coordinador... es increíble, con lo cual todavía estamos cogiendo la historia, llevándola a un programa muy corto y de ese programa corto lo llevamos a un programa personal, completamente personal

c.2. Condicionamientos internos: Estos condicionamientos no provienen ni de “arriba” ni del “exterior”. Proceden “por abajo”, de la falta de base y de las carencias instrumentales que los estudiantes arrastran de los niveles inferiores.

El problema aparte es también, el problema es lo que nosotros los profesores llamamos, L. y yo lo comentamos muchas veces, que es la falta de base. La falta de base ésta tiene mucho que ver también con la falta de cultura y de rendimiento y de esfuerzo, la cultura del esfuerzo quiero decir.

La falta de base se atribuye a los otros docentes, a los maestros. Alguna declaración al respecto no puede ser más elocuente:

Hay un tema que se escapa de esto pero que es necesario que aparezca por ejemplo es que una de las cosas que no se ha tocado es la educación primaria pero es fundamental que se toque porque todo lo que viene a partir de la educación primaria nos lo vamos a encontrar nosotros.

Se ha descuidado posiblemente abajo en la escuela todo lo que era la lectura comprensiva, el dictado, todos esos conocimientos instrumentales que luego te llevan a que una persona con 17 años sea capaz de seguir una clase, tomar sus apuntes, y saber qué es lo importante y no copiar catorce veces si el profesor repite catorce veces lo mismo.

Es que el maestro ha perdido por completo el norte en su trabajo.

Una clave para interpretar este tipo de quejas nos la ofrece el mecanismo que M. W. Apple designa como “exportar la culpa”, es decir, la delegación de responsabilidades a otras instancias o niveles que nunca son los propios. Quizá esto se vea con claridad cuando en un momento de la discusión un docente plantea que el problema consiste en que los estudiantes “no saben aprender bien la historia”: no se trata, entonces, de que los docentes no sepan o no puedan enseñar, sino que son los alumnos los que “no saben aprender”. Se incurre de esta manera, aun sin pretenderlo, en una suerte de culpabilización de las víctimas: no se le puede exigir (saber aprender) a los estudiantes lo que para su consecución es competencia de los docentes (enseñar a aprender).

El problema, otro problema con el que chocamos también día a día y que conocemos muy bien es que quizás no saben aprender bien la historia. La historia para muchos de ellos es sinónimo de empolle y no se trata precisamente de eso. Si tu la historia la tratas empollando, acabas, primero que te equivocas totalmente, la historia hay que aprehenderla, hay que entenderla primero, hay que, como estaba diciendo antes el compañero, hay que asimilar una serie de conceptos, tenemos unas ideas muy claras y a partir de ahí puedes razonar.

d) Problemas de las resistencias al cambio que suponen las reformas

Si a lo largo de la discusión, los docentes han mostrado con cierta ambigüedad su escepticismo hacia la LOGSE, en un momento de la discusión los docentes refuerzan su

propia resistencia al cambio apelando al comportamiento de las familias, como si éste constituyera una prueba empírica de los méritos o deméritos de esta reforma educativa. Este tipo de declaraciones hay que relacionarlas con la añoranza hacia momentos anteriores en los que los “antiguos alumnos” tenían mejores niveles.

Bien, además hay una prueba objetiva. Como la pregunta que nos hacía la presidencia sobre las diferencias entre bachilleratos... Ha habido regiones enteras que han sufrido una inmersión en la LOGSE y se terminó el bachillerato antiguo en todos los sitios pero Murcia no siguió ese modelo sino que hizo una progresión y en el caso de Murcia tomó tres o cuatro institutos, los metió en la LOGSE y los demás siguieron con el COU. La reacción de las familias fue inmediata: llevarse a los alumnos a los centros donde se estudiaba el COU y huir como de la peste de donde se daba la LOGSE. Y esto lo hicieron las familias, de manera que no éramos nosotros.

Una de las resistencias mayores reside en la pervivencia de la clase de Historia entendida según el modelo de las Historias generales, como ha explicado Pilar Maestro (1997) en su tesis doctoral. Ello significa que tanto el profesorado como la opinión vulgar, en este caso de los padres, entiende que la historia es un relato desde los orígenes hasta nuestros días, con una finalidad: comprender que los momentos presentes son mejores que los anteriores. La justificación del presente a través del relato del pasado es uno de los obstáculos más grandes que existen para superar esa concepción caduca de la enseñanza de la Historia que predomina en el pensamiento vulgar.

e) Problemas sobre el sentido de la Historia

No es esta una cuestión trivial, y se enmarca tanto en el debate acerca de las humanidades en la educación, como en el clima general de una cultura que privilegia el consumismo y el eficientismo y la filosofía del éxito fácil.

mi experiencia, es que muchos alumnos tienen un gran desinterés por la historia, por las humanidades en concreto porque no ven esa practicidad que puede tener otra asignatura. ¿La historia para qué? Es la pregunta ¿La historia para qué? Incluso, vamos, cuando estábamos en el instituto de formación profesional se reían porque decían “mira tú tu ejemplo, mira qué coche tienes tú”. Los alumnos tenían unos BMW de miedo y al final decías pues es verdad. No ha servido para nada.

La historia para qué no es una pregunta que se deba obviar fácilmente. Justamente la posibilidad de plantearse este interrogante es lo que dota de sentido a la propia disciplina y a quienes se ocupan de ello en el terreno educativo. La pregunta indica al mismo tiempo una crisis (poner en tela de juicio los supuestos sobre los que se trabaja) y un principio de esperanza (interrogarse sobre los propios fines y enseñar a pensar). Desde luego, el sentido de la historia no hay que buscarlo en su practicidad o aplicabilidad, sino en un su potencial expresivo e interpretativo. La historia es tanto lo que nos explica como seres humanos

como aquello a lo que buscamos explicación. Interrogándonos acerca de la historia nos interrogamos acerca de nosotros como seres humanos en el devenir del tiempo. A pesar del tono de derrota, uno de los docentes expresa con toda claridad el valor y la orientación de su actividad docente:

...y luego la idea de qué es estudiar historia. Para un alumno que en segundo de bachiller vuelve a encontrarse con una materia a la que ha abandonado o que la ha visto todos los años, el entender qué es estudiar historia o para qué le sirve estudiar historia pues es una batalla que en muchas ocasiones tenemos perdida...

Enseñarle a pensar históricamente ¿verdad?

En la investigación que hemos llevado a cabo insistimos en el hecho de la pervivencia de las rutinas que condicionan el modelo escolar, pues muchas veces es difícil romper el aislamiento que tiene el profesorado en su aula. Por eso iniciativas de debate o de trabajo en grupo es una herramienta muy útil para plantearse el objeto de la enseñanza de la Historia.

f) Problemas de contexto social y cultural

La crisis a la que aludido (el mero hecho de preguntarse por el sentido de la historia) está acompañada de variables de contexto que no podemos perder de vista. Los propios docentes son conscientes de los cambios intensos y acelerados que está viviendo nuestra sociedad, y de cómo éstos alteran el papel y disminuyen el efecto socializador que tradicionalmente cumplían las instituciones de enseñanza. En alguna declaración a lo largo de la discusión se hace alusión explícita al cambio social y a su influencia en la esfera educativa.

yo creo que eso viene por la cultura audiovisual. Una imagen vale más que mil palabras entonces a ellos les llega más.

Pero se incide fundamentalmente en la naturaleza política de la educación, y en la responsabilidad que se tiene para formar a futuros ciudadanos que dispongan de criterios.

una de las cosas que me preocupa mucho, me preocupa muchísimo, son la cultura que reciben nuestros futuros políticos sobre todo pensando en que son los que luego van a hacer los planes de enseñanza, de aquí a unos años, van a diseñar a la hora por ejemplo de impartir la historia lo que tenemos que dar los profesores, lo que tenemos que dar los profesores del futuro y eso es un problema porque yo creo que precisamente, eso, los temarios de historia, por ejemplo, la asignatura de historia, enfoques en la salida de la historia, la hacen fundamentalmente... sino los políticos directamente el asesor del político que todos sabemos quién es hasta el punto que vemos el desastre que estamos presenciando o que estamos comentando o vemos, por ejemplo, la problemática que se puede analizar que son los contenidos que se dan dando en las comunidades autónomas, etc., etc.. Entonces, claro, aquí hacemos un mejunje histórico que aquí el chaval que en el futuro sea político que tiene que... los destinos de esta nación pues no sabe dónde va a ir, qué va a decir y qué

cultura pedagógica va a inculcar a los alumnos. Entonces como hay tanto peligro en ese sentido, un poco quería decirlo también.

g) Problemas de agravios comparativos entre disciplinas

Las quejas hacia la ubicación de la historia en el tablero del sistema educativo se recogen en los agravios comparativos entre diferentes disciplinas. Estos agravios no son nuevos ni nuestros exclusivamente, sino que corresponden a la estratificación social de los saberes atendiendo a eso que C. P. Snow denominó “las dos culturas”: la distancia entre las llamadas ciencias y letras, y la distinción social entre unas y otras. El problema no escapa a este grupo de discusión y adquiere tono de queja:

-¿Qué vamos a estudiar? ¿Qué es historia? ¿Qué es historia contemporánea? ¿Qué es una revolución? La francesa, seguro que lo habéis visto todo en la ESO, todo eso lo habéis visto en la ESO. Entonces por qué yo me tengo que poner a explicar esto. A unos alumnos de matemáticas no se le empieza por los quebrados en bachillerato. Por qué, se lo digo yo así a ellos, por qué.

- Porque te quedas solo

-Con los alumnos de matemáticas no te quedas solo. O se ha enterado o te vas a la calle...

-¿por qué nosotros no mandamos a la calle? No, no sigas segundo de bachillerato. Vamos, digo yo. ¿Es que no somos iguales? ¿Nuestra materia no es tan digna como las matemáticas?

h) Problemas de concepción de la Historia

De forma complementaria a los problemas de estatus de la disciplina, se subrayan aspectos que tienen que ver con la concepción de la disciplina. Los docentes señalan, por una parte, que la Historia no es una cosa flotante, reclamando así su carácter científico (como el de las matemáticas). También señalan la racionalidad de la misma (“un hilo conductor”) y las amenazas a las que ésta se ve sometida.

...la historia no está como flotante. Por eso nos hace mucha gracia que unos profesores de la universidad de Murcia, hablando en plata, que quieren empezar la historia, ya no la de España, sino la universal, la contemporánea como si fuera una cosa flotante, en el aire y debajo no hay nada, en el aire y te caes. Es decir la historia comienza hace mucho tiempo y además un fenómeno explica el siguiente y retroalimenta a los otros, etc., etc., entonces todo tiene que ver. Hay unas causas siempre, hay unas derivaciones, hay unas consecuencias, hay un hilo conductor de la historia. Ese es el problema, que nos lo quieren secuestrar.

Aquí se confunde orden cronológico con explicación causal (intencional) de los hechos, para lo cual hay que seleccionar un hecho, buscar sus causas y consecuencias. La selección de contenidos se hace en relación con los conceptos y hechos que se consideran relevantes desde el punto de vista histórico, pero no se contempla una secuencia en relación

con las dificultades de los procedimientos (p. e. para aprender un determinado concepto). Esta actitud está presente en muchas discusiones de docentes y, sin embargo, no se aborda con claridad en la formación del profesorado de Historia.

j) Problemas de segregación institucional

En el grupo de discusión aparece un tema de interés que está estrechamente relacionado con el filtro que la propia institución ejerce sobre los estudiantes, seleccionando y segregando a unos y a otros. El análisis “duro” que se hace en un primer momento es reactivo, de oposición, a un sistema que concede más oportunidades a los estudiantes y que no filtra como hacía antes, dejando a los “buenos” estudiantes en el bachillerato y egresando a los que “no servían” a la formación profesional. La ampliación de oportunidades, se viene a decir, tiene su coste, y es el mantenimiento de alumnos “malos” hasta el final, con los efectos de desgaste –de sobra conocidos y analizados en la literatura al uso- por parte del profesorado.

Entonces la palabra se llama madurez, pero eso viene de que antes la gente que entraba en el instituto estaba ya más seleccionada porque había aprobado lo que se llamaba la EGB y eso lo hacían un sesenta por ciento y un cuarenta por ciento pasaban directamente a la formación profesional de primer grado. Ahora entran en el instituto ese cuarenta por ciento que nunca debió entrar en el instituto con la ley general de educación y entonces lo que es la ESO se pone al servicio no de un sesenta por ciento de alumnos buenos, sino del cuarenta por ciento de alumnos malos. Y se adopta un ritmo lento de avance porque tienes que llevar contigo hasta que consigues, deshacerse, el sistema se deshace de ese cuarenta por ciento que antes terminaba sus estudios con catorce años y ahora terminan no con 16, como repiten terminan con 17 o con 18. Hasta que el sistema no elimina, palabra dura, y traslada a la formación profesional a los alumnos que han de hacer la FP pues la ESO viene toda condicionada por un ritmo más cansino que lo determina ese porcentaje de alumnos que antes no entraban en el instituto.

j) Problemas de intereses corporatistas

Ahora bien, este análisis va acompañado de su propia contralectura, en la que se pone de manifiesto una aparente contradicción: Es cierto, se viene a decir, que el sistema elimina tarde, y que ese mecanismo supone un coste notable para el profesorado, pero también es cierto que al profesorado le interesa ese proceso:

Yo tengo una visión muy distinta. Yo creo que el concepto del funcionamiento del sistema educativo varió y el problema de esa variación es que en cierta medida los centros, los centros educativos hemos intentado fagocitar todo el alumnado que nos iba llegando para mantener una estructura que fuese favorable a nuestros intereses. Es decir, en muchas ocasiones a parte de los consejos orientadores que se den al finalizar el cuarto de la ESO, pues las familias pasan absolutamente de lado porque consideran que estudiar un bachillerato es algo que sus hijos pueden hacer aunque se les haya recomendado en un sesenta, un cuarenta o un noventa por ciento que no valen para el bachillerato, como pueden

hacerlo lo van a hacer. El problema es que también ese alumnado que entra en bachillerato por lo que decíamos al principio, es decir los objetivos del bachillerato son diferentes, pero el alumnado que llega a bachillerato incrementa los grupos de bachillerato y entonces existe un mantenimiento de esos alumnos repitiendo un primero, luego pasan a segundo y en segundo repitiendo porque también, en general, puede interesar que exista un número determinado de grupos de bachillerato que hace que existan más horas de nuestra asignatura en bachillerato con lo que los profesores no van a dar clase en primero, segundo o tercero de la ESO, entonces se van a encontrar al común de los mortales y no aquellos que por lo menos han pasado cuatro y cinco años. Entonces estamos también manteniendo ese sistema de diferenciación. Cuando yo estudiaba en bachillerato era una parte muy pequeña de la población que estaba estudiando ahí, hoy en día la enseñanza es general hasta una determinada edad, por lo tanto tenemos que enfocarlo en ese sentido. Que el problema esté en que por un lado las familias consideren que hacer bachillerato es algo esencial para su formación y no entiendan que deban realizarse otro tipo de enseñanzas, eso es un problema de concienciación de las familias en la que tenemos que colaborar todos pero ahí está nuestra limitación como docentes, que llega hasta un nivel. Podemos informar y orientar pero no podemos obligar a que elijan otras cosas. Pero luego también está el otro tema. El otro tema es que ya que han llegado y aunque cueste trabajo vamos a tenerlos porque nos sirven y entonces estamos nosotros repitiendo el mismo planteamiento, vamos a tener unos alumnos y cómo tenemos alumnos, aunque estén ahí, evidentemente luego nos vamos a quejar porque están peores, pues claro pero también nos interesa.

3. EL ETHOS DEL PROFESORADO Y LA PERCEPCIÓN ACERCA DE LOS ESTUDIANTES

Por *ethos* del profesorado entendemos una serie de rasgos que acompañan el perfil del docente, más allá de sus competencias estrictamente técnicas o profesionales, y que tienen que ver con ese universo de valores referidos al talante, comportamiento, actitudes, disposición, presencia, capacidad de influencia, carisma, etc.

Conviene observar que estos rasgos han sido expresados ante la pregunta de cómo piensan que les ven sus estudiantes. La respuesta no cobra valor por su literalidad, sino por su dimensión simbólica, porque al ser formulada el primer interlocutor respondió: “Yo no sé como me perciben pero sí sé cómo quiero que me perciban”. A partir de ese momento los rasgos que se apuntan señalan más la idealidad que la realidad.

a) El ethos del profesor

Entre los atributos que se enumeran, destacan los siguientes:

- Justicia:

Desde luego para ellos lo fundamental del profesor es que sea justo y que ellos sepan que tu estás de su parte y que sólo vas a ser juez en el último minuto del curso

- Confianza

Ellos no pueden percibir que el profesor está allí para poner zancadillas, para preguntarles lo que no saben, para rebuscar en los exámenes para pillarlos.

- Generosidad

Vas a ser juez, pero, mientras, estás con ellos para ayudarlos. (...) Entonces, tiene que percibir esas dos cosas, que estás de su lado, que los quieres ayudar, que tu eres el sabio que lo sabe todo y por eso nos vas a ayudar muchísimo mejor y que nos va a ayudar a llegar al final.

- Seriedad

Tu con el grupo puedes ser más serio... pero dos o tres años más adelante cuando te han visto por la calle te lo agradecen. Te dicen, los profesores blandos eran los peores, los más exigentes, los que nos habéis hecho trabajar al final sois los que estáis en vuestro sitio y os lo agradecemos.

-Ciudadanía (el docente como modelo)

Porque el alumno está en una edad que está aprendiendo modelos, entonces si se supone que tu modelo no cambia y tienes otro modelo que es esquizofrénico pues claro, doble personalidad, tu doble personalidad no la aceptan y no les importa que le exijas.

- Compromiso

Yo hice historia porque tenía profesores de bachillerato estupendos que me dieron unos contenidos que yo tengo el compromiso de trasladarlos a mis alumnos. Cómo puedo querer que mis alumnos tengan peores profesores de bachillerato que los que he tenido yo. Entonces yo me estrello contra las normas, tengo que dar Fernando VII, pues lo das... y la historia de España y yo me he cabreado con la profesora de Historia de España y aprobé la asignatura. Cómo voy a explicarle yo unas cosas a los alumnos para que odien la historia, al contrario tengo que esforzarme y si el marco normativo y el horario no lo permite pues tengo que sacar tiempo de donde no haya. Por lo menos yo... es mi compromiso. Yo tengo que dar por lo menos el mismo nivel y la misma calidad y el mismo amor por la historia que me dieron a mi porque si no qué flaco favor estoy haciendo a la nueva generación.

- Vocación

Posiblemente haya tan pocas profesiones tan vocacionales como la ésta.

b) La percepción acerca de los estudiantes

Contrasta la autopercepción del profesorado (una imagen deseada, idealizada) con la percepción que proyectan hacia sus alumnos de ahora. La idealización que muestran hacia sí mismos la proyectan hacia un pasado que también es idealizado, y que contrasta con el severo principio de realidad que aplican al momento actual. Esta percepción hacia los estudiantes ilustra el conocido teorema de William Thomas, que sostiene que si definimos las situaciones como reales, sus consecuencias serán reales. Es decir, los docentes acaban interiorizando el discurso oficial y mediático acerca de un sistema educativo que va a peor,

que genera más fracaso escolar, que baja de manera preocupante los niveles educativos y que no propicia la cultura del esfuerzo. Como sucede con esa autopercepción que configura su *ethos*, los docentes acompañan la imagen de los estudiantes no solo de aquello que ven desde su experiencia, sino de aquello que quieren ver.

Así, los alumnos de ahora (frente a los de antes) serían:

- Menos implicados

Me gustaban más los alumnos de COU. Pues no sé me parecía gente más preparada, más implicada en la asignatura, con más interés y ahora los veo más... hay excepciones ¿no? Porque yo tengo un curso de ciencias de segundo de bachillerato que los mejores comentarios de texto me los hicieron tres niñas de ese curso, unos comentarios de texto maravillosos y eran de ciencias puras, mejor que los de COU o cualquiera. Pero decía que en general los veo que se implican poco, que se implican poco, que tienen muchísima menos base, que son, no sé, distintos.

- Menos maduros

Yo creo que la palabra, otra vez, que sale aquí es madurez. Claro que yo tengo encima de la mesa en mi casa unos exámenes de historia de España para nueve y para diez, cuatro, cinco o seis que son fantásticos, estamos hablando del COU y entonces en el instituto en segundo de bachillerato no tenemos libro de texto, nosotros estamos hablando, no sé, explicando y cuando eso lo hacíamos en COU y empezamos con la LOGSE y pretendimos seguir igual. Fue imposible.

- Con menos base:

Nos llegan a los institutos con unas carencias y unas lagunas increíbles. Alumnos con unas faltas de ortografía enormes, no saben ni siquiera los procedimientos mínimos en matemáticas. La compañera el otro día me decía “pero es que no saben ni dividir” y para que vamos a hablar ya de expresión oral, por ejemplo o de muchas otras cosas..... Casi tienes que empezar con ellos con 12 años. Sí, se han despilfarrado, en muchos casos, 6 años que son muy importantes y eso es la base.

- Menos esforzados:

O sea el problema, lo vuelvo a repetir y lo he dicho antes, es el abandono total de la cultura del esfuerzo y del trabajo, entonces, claro, es imposible trabajar si no hay el mínimo interés o si no hay interés.

Esta suma de rasgos no se ha de interpretar exclusivamente como una argumentación *ad homine*, hacia los estudiantes como individuos, sino que conviene ubicarla de manera relacional con la añoranza por unos “tiempos mejores” antes del cambio del sistema educativo, que culmina en una invocación hacia “los niveles antiguos.

Entonces si la pregunta va por comparar un sistema con el otro evidentemente la diferencia es abismal en sentido de la preparación pero radica el problema como ha comentado Juan Ángel o como ha comentado otro compañero exactamente en el cambio del sistema. Yo tuve además una experiencia un poco fuerte. Estaba en Andalucía en un instituto en Benalmádena

en el 88-89 y ese instituto donde se había implantado la LOGSE y entonces ese instituto era un instituto experimental donde se estaba experimentando con la LOGSE. Tenía un COU en aquel momento LOGSE y un COU de la antigua usanza. Bueno, era, lo tengo que decir así claramente, las diferencias eran tan abismales, el tratamiento tan diferente que se daba a uno y a otro era de juzgado de guardia. O sea, ver las pruebas de selectividad que hacía aquel COU- LOGSE y ver las pruebas de selectividad que hacía el COU normal era para llevarlo a un juzgado de guardia. Y al fin y al cabo los dos iban a obtener su título de bachiller con su COU. Era una cosa de verdad, los agravios comparativos eran... Entonces yo creo que no sea realmente ese el debate, sino bueno, lo que estamos hablando la cuestión es adaptarse a los tiempos, vivir de los recuerdos yo creo que tampoco sirve para mucho. Han cambiado muchísimo los niveles, ojalá que volviéramos a los niveles antiguos. Estoy seguro de que el profesorado está preparado para abordar ese reto. Totalmente preparado para salir adelante si tuviera un alumnado medio al estilo, pero la situación que tenemos ahora mismo es ésta, entonces ¿qué hacemos? Una labor de artesano digo yo, día a día.

4. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

En los momentos en los que aparece la referencia a la formación del profesorado, destaca la importancia reconocida que mereció en la LOGSE, si bien se critica el exceso de formación teórica en una oferta que “en muchas ocasiones iba en contra incluso de la propia práctica porque era una oferta pensada a espaldas del trabajo”.

a) La necesidad de la formación continua

La formación continua es fundamental, pero “yo creo que muchas veces el profesor todo lo que sea trabajar en sus tardes libres le cuesta mucho” Además,

el profesor está fatigadísimo, está cansado después de una larga jornada laboral y quizá tiene una familia, tiene una serie de problemáticas entonces lo que menos le apetece es irte a las 6 de la tarde, por muy interesante que sea el curso, ¿no?, por muy interesante que sea. Ese es el problema, es un problema grave y entonces la gran dificultad que tienen precisamente desde los centros de profesores es motivar, buscar cursos que sean lo más atractivos posibles. En eso creo que se está afinando y mucho. Al hilo también de eso quiero comentar otra cosa, se abusó de más de la verborrea de la ESO y de toda la filosofía de la educación secundaria obligatoria durante un tiempo. Se nos quiso meter a todo el profesorado de la ESO envuelto en celofán, vamos a llamarlo así, se nos machacó literalmente a base de cursos, de muchas cosas incluso que ni dominábamos en un momento dado, todo el tema de las programaciones, bueno programaciones no...

Hombre yo creo que la formación continua es fundamental, pero por mucho que se empeñen quien no conozca al menos un poco lo que es la Historia pues Hay infinidad de cosas, otras visiones, si es que cualquier acontecimiento histórico, yo se lo digo muchas veces, la historia a la hora de impartirla es una de las asignaturas más fáciles de manipular porque se puede dar de mil perfiles. La formación continua yo creo que sí, a la hora de tener otras visiones, de seguir, seguir estudiando es fundamental, es fundamental.

Uno de los elementos que se analiza en este trabajo ha sido la posible formación de grupos de trabajo de didáctica de Historia. La consulta en los ficheros de los Centros de Profesores nos muestra un panorama desolador. No hay grupos de innovación en esta materia., así como tampoco se percibe una conexión entre los movimientos de Renovación de España y los profesores de la Región de Murcia. Parece preciso evaluar cual es el motivo de esta ausencia, que entendemos que posee una relevancia manifiesta en el momento de planificar las clases o en el uso de unos materiales y su secuencia metodológica.

b) El abismo teoría-práctica

La LOGSE trajo la reflexión teórica sobre el proceso de la enseñanza, de la didáctica de tu asignatura y entonces a mí eso, ha sido sensacional porque eso lo tenían los maestros que hacían su carrera con una parte científica elemental y una parte didáctica y pedagógica pero eso en la universidad no existía, entonces para mí esa es la parte más positiva de la LOGSE. Yes un gran beneficio en comparación con la enseñanza antigua que era todo...

Pero el problema es que si la reflexión iba aparejada en el trabajo en la elaboración de materiales del trabajo del propio centro adaptando esos programas a la realidad que tenías pues debería ser lo que más se hubieses incentivado y era en muchas ocasiones lo que más veces se controlaba porque se consideraba que el profesor era culpable de algo, que iba a intentar no hacerlo, que iba sólo por los créditos, y sin embargo el otro tipo de formación era mucho más fácil de acceder pero una formación que en muchas ocasiones estaba muy alejada de la realidad. Entonces ahí serían esas tres cosas: necesidad de reflexión que sí se nos dio, o que sí se planteó y que nosotros lo vimos en nuestra asignatura porque era necesario hacerlo y, por otro lado esas dos diferentes formas, por un lado el trabajo interno y práctico y por otro lado esos cursos teóricos que en muchas ocasiones se habían programado sin pensar realmente en los centros.

Llama la atención cómo mejora la valoración hacia los cursos ofertados en la actualidad en los CPR de carácter aplicable frente a los cursos en los que se vendía “la filosofía de la LOGSE”. Este tipo de afirmaciones confirma la tendencia tecnocrática de los centros de formación del profesorado frente a la creación de espacios de debate, reflexión y discusión necesarios en los procesos de formación y de autoformación conjunta. Sin duda, esta argumentación tiene un gran valor, pues ayudaría a entender la ausencia de grupos de innovación, así como la difusión de los principales movimientos; sin embargo, no explica la ausencia de alternativas que construyan una teoría desde la reflexión de los problemas prácticos de aula. Además, implícitamente existe un reduccionismo técnico de los problemas docentes a simples cuestiones técnicas e instrumentales.

Yo cuando digo que hoy en día se está afinando, que los cursos son muy interesantes por ejemplo uno que están haciendo de fotografía digital aplicada a la enseñanza me parece interesantísimo y ahora pues van buscando por ahí lo que quiere el profesorado y no vender tanto la filosofía de la LOGSE y lo que lleva en sí.

c) Nuevos problemas, nuevos desafíos

Aun sin propiciar o provocar el tema, en el grupo de discusión apareció una cuestión a la que no se puede sustraer cualquier reflexión en materia educativa en la actualidad. Nos estamos refiriendo al problema de la inmigración, que incorpora nuevas variables de complejidad, de organización y de compromiso en la cultura escolar.

Mi instituto refleja una problemática, tenemos una emigración enorme, aproximadamente tenemos unos 150 inmigrantes entonces el problema de la educación compensatoria es un problema clave, es un problema interno en nuestro instituto muy grave. Ayer de hecho hubo un claustro y simplemente voy a decir un detalle: era uno de los puntos del día y ese punto yo no lo había visto en toda la experiencia que tengo como profesor. Tres horas de debate de ese punto, el de la educación compensatoria, agrupamientos, agrupamientos de los alumnos, cómo distribuir a esos alumnos, qué hacer con esos alumnos, es decir hay una problemática latente. Todo el mundo se mojó, lo tengo que comentar así, se ha trabajado, salieron varias propuestas y en fin estamos a lo que van los tiempos actuales.

5. LA CLASE IDEAL DE HISTORIA

Ante el requerimiento de que expresaran lo que consideraban una clase ideal de Historia, uno de los docentes declaró lo siguiente:

Bien, clase ideal como tal no existe porque intervienen factores humanos y los factores humanos son difíciles de controlar. No podemos evitar que haya un chico que sea hiperactivo, que tenga una mueca, otro que sonría, otro que se levante, es decir eso es... pero lo que sí pedimos los profesores, por lo menos lo que yo creo que son unos mínimos, unos mínimos para esa clase ideal y unos mínimos, unos mínimos para esa clase ideal... es eso que permanecen el mayor tiempo posible en silencio, que te atiendan, que escuchen, que tengan cierto interés por trabajar y no, y no mucho más.

Esta declaración, aun sin ser representativa del grupo es, al menos sintomática, en la medida en que responde a un modelo de clase de Historia que ha quedado tipificada como tradicional frente a innovadora. Más allá de esta declaración, destacan algunos elementos que recogen aspectos que han sido recurrentes en el grupo de discusión, y que constituyen una pequeña síntesis de algunos aspectos tratados en la sesión.

a) De los objetivos

Se señala la necesidad de un Bachillerato diferente, sin explicitar cómo habría de ser ese cambio. Algunos elementos han quedado apuntado anteriormente, y otros se complementan con la propia articulación y estructura del Bachillerato.

Tendría que existir, primero, un cambio en cuanto a la estructura de los objetivos de ese Bachillerato... es decir el Bachillerato tendría que ser un Bachillerato distinto.

b) De la estructura

Aquí se recogen aspectos que tienen que ver con la articulación interna del bachillerato:

Creo que todos creemos que merece una mayor duración y tendría que tener una estructura interna más lógica que la propia organización de las materias, dar y unas materia comunes en todos los cursos no puede ser que la misma historia sea en primero y en segundo. Eso no tiene ningún sentido y el otro planteamiento yo creo que sería eso, porque hay otras materias que se reparten en dos cursos porque se considera que es imposible, que se repartiese a lo largo del bachillerato y que después en esos tres años se fuesen colocando algunas de las otras materias que se consideran importantes para cada una de esas modalidades.

Pero al mismo tiempo se apuntan elementos que tienen que ver con la externalización de las enseñanzas, esto es, con el hecho de identificar una clase ideal con una clase que rompe los formatos, las rutinas y los estándares de una clase ordinaria,

vinculando la enseñanza con la experiencia del mundo. Merece la pena reflexionar cómo una clase ideal es una clase extraescolar, y cómo de este modo, se identifica lo ideal con lo excepcional (la excepción que confirma la regla), con lo extra-ordinario en el sentido de más allá de lo ordinario.

Fuimos a la academia de Florencia y nos felicitaron. Aquello era emocionante, nunca habían visto un grupo así... Y era alucinante, no han salido ni por la noche, ni por la noche... ¿queréis que nos vayamos a la discoteca... bien pero nos tenemos que levantar a las ocho y cuarto de la mañana... Hemos llegado a Venecia cuando estaban poniendo las baldosas en San Marcos y antes de las 8 de la mañana todos allí y a las cinco y media hemos dejado tiempo libre, cosas de ese tipo... realmente eso es ideal... la clase

c) De la (imposible) homogeneidad

La identificación en esta ocasión de una clase ideal con una clase homogénea llama la atención frente a las propuestas de respeto y atención a la diversidad. De la siguiente declaración se desprende una clara conciencia del aprendizaje como proceso social, pero también una percepción, ya no tan clara, de un aprendizaje social orientado a sujetos homogéneos.

En más de una ocasión los docentes aluden a sus estudiantes de ahora como los futuros ciudadanos que no sólo votarán, sino que decidirán el proyecto social de nuestro país, y por eso señalan como uno de los principales objetivos la necesidad de tener conocimiento y visión histórica. A pesar de su propio escepticismo, de las contradicciones detectadas y de cierto conservadurismo en algunos planteamientos, se desprende la necesidad de construir un currículum más democrático, en tanto que pertinente –por lo que se refiere a la selección de contenidos y a los métodos- que pasaría al menos por lo siguiente: a) acabar con la presentación segmentada del conocimiento, b) vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje académicos a los amplios y variados problemas a los que se enfrentan nuestras sociedades, c) estimular la utilización de los recursos culturales existentes o canalizar los aprendizajes con éstos, d) fomentar la participación y el trabajo colaborativo.

Pero si partimos de la idea, aparte de trasladar a los institutos el conocimiento de materias para que puedan luego realizar estudios nuestros alumnos y luego tenemos que formar ciudadanos la enseñanza de la historia ha de ser común a todos si no no podemos conseguir ese objetivo básico que es formar ciudadanos que puedan vivir en un estado democrático, entonces a partir de ahí cualquier concepción de una materia como específica de una modalidad cuando se está haciendo referencia a la vida en sociedad es un contrasentido, entonces para mí ese sería el modelo ideal, es decir que la Historia estuviese en todos los cursos de Bachillerato como materia común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. "Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso" (Aceptada y pendiente de publicación en *Investigación en la Escuela*).
- ALONSO, Luis Enrique. *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos, 1998.
- APPLE, M. W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC, 1989.
- BALAN, J. *Las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- BARDIN, Laurence. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1986.
- BELTRÁN LLAVADOR, José. *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira: Germania, 2002.
- BELTRÁN LLAVADOR, José. *El sueño de la alfabetización. España 1939-1989*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència Valencia, 1989.
- BELTRAN, J.; MARTÍNEZ, N.; SOUTO, X M.; FRANCO, S.; HERNÁNDEZ, J. "Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma. Comunicación presentada a la X Conferencia de Sociología de la Educación", Universitat de València, 18-20 de septiembre de 2003.
- BERICAT, Eduardo. *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BERTAUX, Daniel. "De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica", en MARINAS, José M. y SANTAMARINA, Cristina (eds.): *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993, pp. 19-34.
- BLANCO GARCÍA, Nieve. *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Tesis Doctoral dirigida por A. Pérez Gómez. Microficha nº 72, 1992.
- BLAS ZABALETA, P. et al. "Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato". *Revista de Educación*, nº 300, 1993.
- BRUALDI, AMY C. *Learning History through Children's Literature*. ED435586. ERIC/AE Digest. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. Bloomington In., 1999.
- BRUCE, J.; CALHOUN, E. y HOPKINS, D. *Models of teaching: tools for teaching*. Buckinham: Open University Press, 1997.
- CHAMBERLAINE, Prue; BORNAT, Joana y WENGRAF, Tom. (eds.). *The Turn to biographical methods in social science*. Londres y Nueva York; Routledge, 2000.
- CLARKE, Paul Barry. *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur, 1999.
- CUBAN, L-J. *How Teacher taught: constancy and change in american classrooms 1890-1980*. New York: Longman, 1984.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis Doctoral inédita dirigida por José María Hernández Díaz. Universidad e Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 1997.
- DOUGLAS, J. *Understanding Everyday Life*. Chicago: Aldine, 1970.

- FERRAROTTI, Franco. *Histoire et Histories de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Meridiens Klincksieck, 1990.
- FERRAROTTI, Franco. *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península, 1991.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York/Londres: Teacher College Press y Cassell, 1991.
- GAGNON, N.: "Sobre el análisis de los relatos de vida", en MARINAS, José M, y SANTAMARINA, Cristina., eds. *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993, pp. 35-46.
- GONZÁLEZ GARCÍA, M. A. *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al terminar el Bachillerato*. Madrid: MEC/CIDE, 1995.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I "El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza". En X. ARMAS (coord.): *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. ICE de la Universidad de Santiago, 1994.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ. "Representacions i aprenentatge: una recerca sobre la visió/representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament", en VV.AA.: *La seqüenciació a l'idea de Ciències Socials*. VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials D'Ensenyament Secundari, ICE, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma, 1994.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a C. *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: OEI/Marcial Pons, 1996.
- GOODLAD, J.I. *A place called school: prospects for the future*. Nueva York: McGraw-Hill, 1984.
- GRAY, J.; McPHERSON, A. F. y RAFFE, D. *Reconstructions of Secondary Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983.
- GUIMERÁ, C. *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita dirigida por M. Carretero, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona, 1991.
- GUIMERÁ, C. Y CARRETERO, M. "El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria". *Studia Paedagógica*, n° 23, 1991.
- HUBERMAN, M. "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión". *Curriculum*, n. 2, 1990, Universidad de la Laguna, pp. 139-160.
- IBÁÑEZ, Jesús. *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- IBÁÑEZ, Jesús. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, 1992, 3^a ed.
- INSPECCIÓN DE BACHILLERATO (1984): *Profesores y alumnos ante la Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato*. Documento de Trabajo n° 15. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. *O concepto de nación no ensino da História*. Tesis doctoral presentada en Santiago de Compostela, 1999.
- LUIS GOMEZ, Alberto. *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada, 2000.
- MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. *Historiografía y enseñanza de la historia*, Tesis doctoral dirigida por el dr. Pedro RUIZ TORRES, inédita, Universidad de Alicante, 1997.
- MARINAS, José M, y SANTAMARINA, Cristina (eds.): *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993.

- MARTÍNEZ MOLINA, M^a. Elena. *Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos* (Tesis de Licenciatura leída el 26 de Mayo de 2004, Matrícula de Honor). Inédita.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N., BELTRÁN LLAVADOR, J. y SOUTO GONZÁLEZ; JM. “Tradición e innovación en la enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación” IX Conferencia de Sociología de la Educación, UIB, Mallorca, 20 de septiembre de 2002.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N., PADILLA ÁNGEL, J.A., BELTRÁN LLAVADOR, J., SOUTO GONZÁLEZ; X.M., FRANCO GÁLVEZ, S. Y HERNÁNDEZ FRANCO, J. “El patrimonio cultural. Valor y uso educativo que se hace en el Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia”. Congreso Internacional de patrimonio cultural, 2003.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N., PADILLA ÁNGEL, J.A., BELTRÁN LLAVADOR, J., SOUTO GONZÁLEZ; X.M., FRANCO GÁLVEZ, S. Y HERNÁNDEZ FRANCO, J., MARTÍNEZ MOLINA, M^a.E. Y ORTIZ CERMEÑO, E. “La ausencia de las TICS en la enseñanza de la historia de España en bachillerato LOGSE y COU. Notas de una investigación en curso realizada en la CC.AA. de MURCIA”. Comunicación presentada a “XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. 30 de Marzo a 2 de Abril de 2004, Alicante. Actas del Simposio ISBN 84-609-0327-3. Disponible on-line: <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/nicolasTICHisto.doc>
- MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás. (Dir). *Didáctica General Pedagogía*. Murcia: TRESMILLES-DM, 2003.
- MEDINA RIVILLA, A. *Enseñar Historia, comunicar Historia: Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*. UNED, 1993.
- MILLS, Charles Wright. *La imaginación sociológica*. México: FCE, 1966.
- NEISSER, U. *Nested structure in autobiographical memory*. En D. C. RUBIN (ed.), *Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- O.M de 22 de Marzo de 1975 (BOE de 18 de Abril de 1975, por la que se regula el Plan de Estudios de Bachillerato y COU.
- OGBU, J. U. “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”, en VELASCO MAILLO, H.; GARCÍA CASTAÑO, J. y DÍAZ DE RADA, A (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la educación escolar*. Madrid: Trotta, 1993, pp. 145-175.
- OSER, F. K. y BAERISWYL, F.J. (2001): “Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning”. En RICHARDSON, V.: *Handbook of Research on Teaching*. AERA, 2001, 1031-1065.
- PATRICK, J. *Geography in History: a necessary connection in the School Curriculum*. ED360220. Eric Digest., 1993.
- RAMIRO y ROCA, Enric. *La institucionalització i difusió de la Geografia Escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de València, 1998.
- REISER, B. J.; BLACK, J. B. Y KALAMARIDES, P. Strategic memory search proceses. En D. C. RUBIN (ed.): *Autobiographical memory*. Nueva York: Cambridge University Press, 1986.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. Ignacio y ISPIZÚA, M^a Antonia. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

- SALKIND, N. J. *Métodos de investigación*, Prentice Hall, 1999.
- SANTAMARINA, C Y MARINAS, J.M. "Historias de vida e historia oral". En Delgado, J.M y Gutierrez, J. (coords.). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología, 1994, 259-283.
- SHAW, IAN F. *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona: Paidós, 2003.
- SHULMAN, L.S. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En: WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona; Madrid: Paidós/MEC, 1989, 9-91.
- SOUTO GONZALEZ, X. M. *Didáctica de la Geografía*. Serbal: Barcelona, 1998.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Y MAESTRE, P. (organizadores). ¿Qué Geografía e Historia enseñamos?. Congreso celebrado en Alicante, 7-9 Mayo 1987.
- SOUTO, Xosé Manuel y CERDÀ, Enrique (coords.). *Los grupos de trabajo y la innovación educativa*. Valencia: CC.OO., 1998.
- THOMPSON, P. "Historias de vida en el análisis del cambio social", en MARINAS, José M, y SANTAMARINA, Cristina. (eds.). *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate, 1993, 65-80.
- VELASCO MAILLO, H.; GARCÍA CASTAÑO, J. y Díaz de Rada, A (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la educación escolar*. Madrid, Trotta, 1993
- VILA, D. "Encuesta entre alumnos de todos los niveles. Opinión en las aulas". *Revista MUFACE*, n. 181, 2000, 28.
- WAGENAAR, W. A. "My memory: A study of autobiographical memory over six years". *Cognitive Psychology*, 18, 1986, 225-252.
- WILCOX, Kathleen. "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión", en VELASCO MAILLO, H.; GARCÍA CASTAÑO, J. y Díaz de Rada, A (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la educación escolar*. Madrid, Trotta, 1993, 95-127.
- WILSON, S.M. Research on History Teaching. En RICHARDSON, V.: *Handbook of Research on Teaching*. AERA, 2001, pp. 527-544.
- WINOGRAD, E. "Elaboration and distinctiveness in memory for faces". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, 1981, 181-190.