

La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato

Vicent Llàcer Pérez

IES Cid de Valencia
Grupo Gea-Clio

Resumen:

Este trabajo analiza la labor en el aula de cinco profesores que imparten la asignatura de Historia de 2º de Bachillerato. El perfil profesional actual de estos docentes es producto de un proceso evolutivo en el que han intervenido la formación historiográfica y didáctica, las rutinas escolares, las diferentes reformas educativas y los cambios en la concepción profesional del profesor de secundaria. El resultado ha sido un sistema de enseñanza-aprendizaje que contiene diversas contradicciones en torno a la finalidad educativa de la historia. Por otra parte, el bachillerato como etapa intermedia entre la secundaria obligatoria y los estudios superiores añade un nuevo elemento de presión a la labor docente: la Prueba de Acceso a la Universidad. Ésta acaba determinando la labor docente en las aulas de secundaria en favor de contenidos y métodos tradicionales.

Palabras clave: enseñanza de la historia, prueba de acceso a la universidad, profesión docente.

Abstract:

This Project/work analyses five History teachers classroom work teaching the last year of Secondary Education. The present teacher profile is the result of an evolutionary process in which different factors have taken place: historiography and teacher training, school routines, the different reforms in teaching and the changes in the concept of the secondary school teacher. The result has been a system of teaching-learning which contains several contradictions about the goal of teaching History. On the other hand, the last two years of Secondary Education as the middle stage between Compulsory Education and University studies adds a new element of pressure to teaching: The University Entrance Exam, which ends up determining teacher work in Secondary Education classrooms in favour of contents and traditional methods.

Key Words: teaching History, University Entrance Exam, teaching profession.

(Fecha de recepción: septiembre, 2007, y de aceptación: Octubre, 2007)

Introducción

Este informe sólo es una pequeña pieza de una investigación más amplia relacionada con la visión que el profesorado de secundaria de la actual asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato tiene sobre su trabajo docente. Esta investigación es, a la vez, la continuación de un trabajo anterior en el que se ha analizado la visión que tienen los alumnos del trabajo docente del profesorado, circunscrito tanto a la antigua asignatura de Historia contemporánea de COU como a la de Historia de 2º del Bachillerato LOGSE¹. Ambos trabajos de investigación tienen en común el análisis de las prácticas docentes y el peso de las tradiciones profesionales en ellas, centrándose de manera especial en el uso de libros de texto y otros materiales curriculares. Estos proyectos han sido aprobados y están siendo financiados por el MEC y la Fundación Séneca sobre la enseñanza de la historia, siendo desarrollados por un grupo de investigación formado por profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria, de las Universidades de Murcia y Valencia y del

CSIC, y teniendo como principal impulsor a Nicolás Martínez Valcárcel, miembro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

Así pues, nos encontramos frente a dos investigaciones centradas en el nivel educativo de la enseñanza secundaria postobligatoria y, en concreto, en el curso propedéutico para el acceso del alumnado a los estudios superiores. Ambos trabajos han sido impulsados desde el ámbito universitario con la finalidad de analizar cuál es el funcionamiento real dentro del espacio aulario y cuáles son los problemas docentes que se plantean en la interacción entre profesores, alumnos y materiales de trabajo, precisamente en el curso escolar inmediato a la incorporación del alumnado a la universidad.

La entrevista y su finalidad

El instrumento básico utilizado para la recopilación de información para la elaboración del informe ha sido la realización de cinco entrevistas dirigidas a profesores que, con cierta diversidad de perfiles, imparten la asignatura de Historia de 2º de Bachillerato². Dichas

¹ Los resultados de dicha investigación pueden verse en MARTÍNEZ VALÁRCCEL, Nicolás, SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y BELTRÁN LLAVADOR, José: *Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos*, en Enseñanza de las Ciencias Sociales, Número 5, marzo de 2006, Barcelona, págs. 55-71.

² En concreto se trata de tres catedráticos –una profesora y dos profesores-, un profesor de secundaria y una profesora interina a los que vamos a denominar profesores 1, 2, 3, 4 y 5 respectivamente. Todos ellos desarrollan su labor en centros ubicados en la ciudad de Valencia. De las cinco entrevistas, la primera se realizó el 15 de junio y de ella sólo tenemos su transcripción. Las cuatro entrevistas restantes están grabadas respectivamente los días 27 de junio –la segunda y tercera-, 5 de julio- la cuarta- y 12 de julio –la última. Además, se han utilizado de forma complementaria los resultados de los cuestionarios realizados por los cinco profesores citados.

entrevistas constan de cuatro grandes apartados³, organizados en preguntas, que corresponden a cuatro de los elementos fundamentales para el análisis de la planificación y puesta en práctica del proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje: la formación del profesorado –tanto desde el punto de vista académico e historiográfico como desde el ámbito de la didáctica–, las finalidades educativas de la historia, la metodología de trabajo en el aula y la valoración global que cada profesor realiza de los resultados de su labor docente. Estos apartados, que se organizan de forma separada en la entrevista, están claramente imbricados en la realidad.

En efecto, para que un profesor de historia pueda preparar y desarrollar correctamente su labor docente debe poseer, en primer lugar, una adecuada formación científica, tanto en conocimientos históricos como en planteamientos historiográficos. De ellos quizás sean más importantes los segundos puesto que implican una determinada manera de entender la historia y el desarrollo de la sociedad, lo que condiciona tan-

to la manera de definir las finalidades educativas de la historia como la concepción que se tiene sobre la función social de la institución escolar y de la educación. Este entramado ideológico constituye, en definitiva, un determinado planteamiento didáctico que es el instrumento clave que utiliza el profesor de historia para seleccionar los contenidos que considera fundamentales para los alumnos⁴.

En segundo lugar, para que el aprendizaje sea significativo debe sustentarse en una metodología de trabajo adecuada a las posibilidades del alumnado. Dicha metodología hace referencia al conjunto de técnicas, instrumentos y situaciones que utiliza el profesor para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje implicando una interacción, más o menos intensa, con el alumnado. Es la manera en que el profesor desarrolla sus clases en el aula, es decir, la forma en que pone en práctica tanto los conocimientos científicos como las finalidades educativas de su trabajo docente. En este sentido, interesa observar el grado de coherencia entre los plantea-

³ El guión de la entrevista se encuentra en el Anexo.

⁴ La estrecha relación entre historiografía y didáctica puede verse, entre otros, en GUIMERA, Carme: *El pensamiento del profesor*, Cuadernos de Pedagogía, Número 213, Barcelona, pp. 19 y 20, así como en PAGÉS, J.: Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. COVER, J. L. y NICOLÁS, E. (2004): *Miradas a la historia*, Murcia, UMU, págs. 155-178. En el segundo caso, en la página 176, se llega a afirmar sobre los conocimientos historiográficos “que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones”. Asimismo, es interesante señalar dos afirmaciones de nuestros entrevistados sobre la importancia del perfil historiográfico del profesor de historia a la hora de plantearse sus clases. El profesor 4 admite “que es más difícil lo contrario (es decir, no tener una definición historiográfica)”. El profesor 3 más categórico, sentencia: “Todo profesor tiene su propia concepción historiográfica, lo que pasa es que algunos son conscientes y otros no lo son”.

mientos didácticos y la metodología del profesor.

Uno de los instrumentos de mayor peso en la metodología tradicional de trabajo del profesorado es el libro de texto. Nos interesa saber, por una parte, la importancia y el papel que tiene, el uso que se le da, en el desarrollo concreto de las clases por parte de nuestros entrevistados, y, por otra, la valoración que hacen del libro de texto diferenciando sus ventajas y sus deficiencias⁵.

Por último, las cuestiones relacionadas con la valoración de los resultados obtenidos pretenden mostrar cuál es la imagen que el profesor tiene de su trabajo profesional y si ésta coincide, en términos generales, con la visión que posee respecto de la situación del sistema educativo español.

Se trata, en definitiva, de un trabajo que intenta aproximarse –siempre desde la perspectiva del docente– al funcionamiento concreto y real de los elementos internos del aula como espacio de aprendizaje, es decir, la interacción entre profesor, alumnos y materiales, pero teniendo en cuenta su relación con el temario, el horario concretos y, en este caso, con la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), que forman parte de los condicionantes externos que pesan sobre la dinámica docente, y que se recogen en diferentes leyes educativas aplicadas por los distintos niveles de la administración, desde la central

y/o autonómica hasta los que actúan en los mismos centros educativos, es decir, los órganos directivos y los departamentos didácticos.

El análisis y las conclusiones de este informe tienen, evidentemente, un valor relativo e hipotético por diversas razones. En primer lugar, el escaso número de entrevistas realizadas puede mermar la validez general del trabajo realizado. En segundo lugar, el perfil de los profesores entrevistados es demasiado limitado ya que se circunscribe mayoritariamente a un docente ya muy experimentado, entre los 20 y 30 años en la profesión, historiográficamente formado en la escuela marxista y de ideología progresista. En tercer lugar, como dice uno de los profesores entrevistados, quizás no sea el curso de 2º de Bachillerato el más idóneo para analizar como funciona la dinámica docente por la presión que ejerce la prueba de acceso a la universidad.

Sin embargo, la larga experiencia docente de los entrevistados puede ser útil para rastrear algunas actitudes de los docentes frente a los diferentes cambios del sistema educativo español entre la década de los setenta del siglo pasado y la primera del nuevo milenio así como para tantear también las similitudes y permanencias que conforman lo que se ha denominado cultura escolar, de la que es un agente privilegiado el mismo profesorado. Asimismo, el carácter

⁵ Los profesores entrevistados cubren un amplio abanico de libros de texto puesto que han utilizado los manuales de historia de 2º de bachillerato de les editoriales Anaya, Santillana, Ecir y Vicens Vives, así como el proyecto del grupo Kairós. La mayoría de ellos se han decantado por el libro de Vicens Vives.

argumentativo de las respuestas puede complementar e incluso enriquecer cualitativamente los resultados de la gran cantidad de cuestionarios realizados a otros profesores, confirmando hipótesis de trabajo o sugiriendo otras futuras.

Por otra parte, la especial situación creada por la existencia de una prueba externa en el 2º de Bachillerato puede servir para plantearnos como responde el aprendizaje aulario a las diferentes presiones a las que, normalmente, está sometida la práctica docente, bien desde las leyes y las administraciones educativas –incluyendo en este caso la institución universitaria– o desde la política de las grandes editoriales, bien desde los diferentes intereses presentes en el ámbito concreto de los centros, es decir, órganos directivos, departamentos didácticos, familias y alumnos.

La formación del profesorado

En primer lugar, en las entrevistas realizadas se puede constatar la inadecuación del nivel científico de los conocimientos históricos asimilados en la universidad respecto de las posteriores exigencias de la profesión docente en la enseñanza secundaria, a pesar de que ello no significa una general insatisfacción de los futuros profesores respecto al nivel de conocimientos medio impartido por los docentes universitarios. Las opiniones de los entrevistados son, en este sentido, bastante diversas aunque en ellas existan, por una parte, algunos reconocimientos a su paso por la universidad –sobre todo a profesores concre-

tos–, pero por otra también se vierten agrias críticas al sistema docente universitario. Veamos algunos ejemplos. Los profesores 1, 2 y 3, los más viejos, quizás sean los más críticos. El primero señala, contundente, que la preparación académica e historiográfica que le dio la universidad fue ninguna. El resultado de todo ello fue la concesión de un título y nada más. El segundo, aunque reconoce que el nivel de conocimientos históricos impartidos era medio, cuando se refiere a su formación historiográfica dice que la facultad no le dio ninguna *“fue fuera, en los libros”*. La tercera, más sucinta, asevera: *“No ha habido buena formación inicial”*. El profesor 4, un poco más joven, reconoce que en los dos últimos años de carrera predominaba buen profesorado, pero que en los primeros años *“...la formación fue insuficiente. Fueron años especiales, era la época de la transición. Durante el primer año los alumnos estuvimos más de tres meses en huelga, durante el segundo año se produjo una larga huelga de los PNNs, el tercer año empezó la situación a normalizarse”*. Asimismo recuerda que uno de los aspectos más positivos de su formación universitaria *“fue el trabajo en la biblioteca, el trabajo en grupo”*. Por último, la profesora 5, la más joven, tiene una visión más positiva, aunque no ahorra críticas. Sobre su carrera, Humanidades, dice que es interesante, pero en términos generales cree que *“...echa en falta más contenidos. Sobre Edad Moderna no di nada en toda la carrera. Existe una falta de conocimientos científicos y cuando tienes que dar clase los*

desconoces y tienes que preparártelo por tu cuenta... Hay demasiada materia y poca profundización en los temarios”.

En realidad, la crítica de la mayoría de los entrevistados es producto de la excesiva especialización universitaria que no encaja con las demandas más generalistas de la docencia secundaria. Esta inadecuación se plantea, en algunos casos, en el momento de enfrentarse al examen de oposiciones, en el que algunos de los entrevistados fueron conscientes de la insuficiencia de los conocimientos históricos que poseían para enfrentarse a dicha prueba.

En segundo lugar, la mayoría del profesorado entrevistado posee una clara definición historiográfica relacionada con el materialismo histórico o metodología marxista⁶, siempre entendida desde una perspectiva abierta y flexible, sin demasiados determinismos economicistas, pero que suponía un claro rechazo del llamado positivismo histórico. La importante difusión del planteamiento historiográfico marxista está estrechamente relacionado con el proceso de transformaciones socioeconómicas impulsado en España en la década de los 60 así como con la coyuntura de cambio político desarrollada en los años 70 que convirtieron al marxismo no sólo en un instrumento capaz de comprender mejor dichos cambios sino en uno de los componentes ideológicos del mismo

cambio tanto en el ámbito social como en el ideológico, y de forma más específica en el campo de la educación.

Sin embargo, a lo largo de la vida profesional de la mayoría de los entrevistados, aquella primera definición historiográfica se ha ido difuminando progresivamente –al menos en el caso de la mitad de nuestros entrevistados– a medida que, en el contexto de cambio de milenio, se ponían en cuestión las explicaciones totalizadoras de la sociedad y se difundían nuevas concepciones, más específicas y parciales –la historia social, la historia cultural, la microhistoria, etc.–, de los cambios acaecidos con la nueva sociedad postindustrial y postmoderna. Los casos más evidentes de esta progresiva “difuminación” historiográfica son los profesores 1 y 3. La primera nos dice:

“En la actualidad no es tan importante identificarse historiográficamente. Otra cosa es conocer los diferentes modelos o paradigmas. En el pasado era más importante, pues yo me veía como marxista y estructuralista frente al positivismo, que era el paradigma oculto dominante. Ahora ya hay más variedad, no se percibe el marxismo como explicación global, se acude a la historia social, cultural... Antes el marxismo era enriquecedor, pero ahora está en crisis como modelo

⁶ En este sentido existe una coincidencia con lo que plantea Carme Guimerà en el artículo citado más arriba y que dice: “...la mayoría de los profesores que han sido objeto de mi investigación se muestran claramente afines a una visión marxista de la historia”.

totalizador y acudimos a otras fuentes complementarias”.

El profesor 3, por su parte, nos cuenta:

“Al principio me identificaba con el marxismo, pero abierto, del tipo Hobsbawm, pero visto el desastre a la hora de explicar las cosas, últimamente me identifiqué más con la historia social, o la historia cultural. Pero sobre todo con la historiografía británica que es la que está dando en el clavo y es superior a todas las demás”.

Por otra parte, también nos encontramos con otros dos de los profesores entrevistados que mantienen, de una forma más o menos intensa, aquella originaria defensa de la metodología marxista como concepción ideológica que, según ellos, puede explicar aún los grandes cambios sociales del mundo actual. Así, el profesor 2 señala que “... continúa teniendo en cuenta el materialismo histórico en la forma de plantear las clases de historia al priorizar siempre los aspectos económicos y sociales. El modelo –insiste– no está en crisis”. El profesor 4 también cree aún en la vigencia del marxismo “aunque luego lo relativizas con la experiencia, pero sigue pesando”, añade.

Las transformaciones sociales e ideológicas finiseculares antes aludidas han dado paso a una situación de eclecticismo, escepticismo o indefinición historiográfica, que ha favorecido la actual sociedad de pensamiento único en la que la desideologización convive con un exceso de información, pero sin una visión globalizadora de la sociedad⁷. De hecho, la profesora más joven entre los entrevistados habría sufrido en sus carnes la ausencia de planteamientos historiográficos a lo largo del estudio de su carrera universitaria –propiciada en parte también por el eclecticismo de la carrera elegida por ella, Humanidades– lo que la ha abocado a esa indefinición historiográfica de la que hablábamos hace un momento. Las palabras de la profesora 5 son, en este sentido, muy evidentes:

“No tengo posición historiográfica. Los profesores universitarios no se posicionaron, no dimos nada relacionado con ello. Empecé a conocer más cuando tuve que preparar oposiciones, había un tema sobre escuelas historiográficas. Durante la carrera se mencionó pero muy de pasada, hubo algunas referencias pero no se analizó”⁸.

⁷ No es casualidad que en los cuestionarios realizados la mayoría de nuestros entrevistados dice que intenta ser ecuánime en clase teniendo en cuenta las diferentes interpretaciones historiográficas. Esta actitud también se vería correspondida, según ROMERO, J.: La evolución reciente de la Didáctica de la Historia en España: el debate de ideas. *Enseñanza de la Historia y Ordenadores*, pp. 42-47, por la indefinición historiográfica de los diseños curriculares de base aprobados por la administración educativa en el proceso de reforma impulsado en la década de los 90 el siglo pasado, dando a entender que cualquier forma de hacer historia contribuye a lograr los fines educativos de la escuela. Esta posición convive, por otra parte, con posiciones más ideologizadas de alguno de nuestros protagonistas.

⁸ Sin embargo, la profesora 5 nos relata la huella que dejaron en ella tres profesores universitarios, dos que, al menos, tienen una definición historiográfica marxista muy clara. La empatía con estos profe-

Asimismo, también resulta interesante analizar cómo aprecian los profesores la actitud y el interés que tiene el alumnado en relación a la mayor o menor definición historiográfica y, en definitiva, ideológica del profesorado. En primer lugar, cabe señalar que, según los entrevistados, los alumnos quieren saber cómo es su profesor y, en este sentido, les interesa que éste exprese sus puntos de vista sobre hechos concretos. Pero, en segundo lugar, parece que, en general, los alumnos no simpatizan con un profesor excesivamente ideologizado o adoctrinador⁹. Asimismo, podemos constatar, según la opinión de los entrevistados, la existencia de un bajo nivel de conocimientos historiográficos de los alumnos y, además, el escaso interés del profesorado por los debates en clase, tanto los historiográficos como los relacionados con problemas del presente. El profesor 2 lo expresa nítidamente: *“No se pueden hacer buenos debates historiográficos con los alumnos pues tienen escasos conocimientos sobre la materia, pero interesa que haya diversas posiciones”*. La profesora 5 traslada esta opinión incluso a los debates en torno a los problemas del presente: *“No vale la pena realizar debates en clase. Cuando surgen en 2º de Bachillerato les falta conocimientos y no tienen argumentos.*

Tienen ideas vagas, no se explica ni se argumenta y no se hacen buenos debates. Cada uno dice lo que piensa y ya está”. El profesor 4, por su parte, reconoce que hace mucho tiempo que no prepara ni se preocupa por los debates en clase *“no hay tiempo material, si hubiera más horas podrías preparar el debate”*, nos dice.

Sin embargo, el profesor 3 explica la razón de ese escaso nivel de conocimientos historiográficos del alumnado: *“los alumnos no entienden de historiografía porque no les explicamos cómo se hace la historia. Les damos hechos. Además no podemos hacerlo porque vamos agobiados por la prueba de selectividad. A pesar de que la prueba si que quiere que lo vean, pero no se enseña cómo se fabrica la historia”*. La profesora 1 incide en la necesidad de un cambio de postura del profesorado al respecto: *“Los debates deben estar preparados; es cierto que alguno puede surgir en el momento mismo de la clase, como consecuencia de un hecho puntual que aparece en los medios, pero lo normal y deseable es ofrecer elementos para el debate (documentos) y luego plantearlo para que puedan intervenir”*. Y, finalmente, en referencia al trabajo historiográfico, el profesor 4 nos comenta positivamente, que *“para los alumnos es una sorpresa descubrir*

sores tiene que ver con *“la forma de dar la clase, con la concepción de historia contemporánea que tenían; se les veía, aunque no te das cuenta hasta que lo empiezas a estudiar”* nos explica.

⁹ La opinión de la profesora 1 es, en este sentido, muy clara. Sin embargo, el profesor 3 matiza la opinión anterior: *“Lo único que les interesa es la ideología o posición política del profesor que se pueda traslucir a través de sus comentarios. Les gusta que haya una posición política e ideológica, sobre todo entre los alumnos más interesados por la materia que intentan pillar tu ideología o posición política”*.

que hay diferentes interpretaciones históricas de un mismo hecho o proceso histórico...” y en relación a los debates en torno a problemas del presente añade *“les ayuda a una clarificación ideológica que pueden tener ya los alumnos pero de la que no son conscientes; no han reflexionado, y esto les llevaría a una reflexión sobre los hechos y a una toma de postura por parte de los alumnos”*.

Así pues, podemos llegar a la conclusión de que la interrelación entre un profesorado inmerso en un proceso de progresiva pérdida de definición historiográfica e ideológica, producto no sólo de los cambios sociales finiseculares sino también ideológico-institucionales –y aquí entraría en juego también la misma Universidad actual–, y un alumnado, carente de información historiográfica y presionado por una opinión social predominantemente desideologizada, acaban por marginar y expulsar de las instituciones escolares y educativas la necesidad de desarrollar argumentos historiográficos e ideológicos.

Por otra parte, se puede afirmar que la formación didáctica de nuestros protagonistas se realiza casi exclusivamente de forma autodidacta y a través de la experiencia docente diaria, teniendo un escaso papel tanto los conocimientos adquiridos en la Universidad como la formación didáctica y metodológica

impulsada por las diferentes administraciones educativas por medio de cursos específicos, que no sirven a los nuevos profesores que llegan a los centros docentes para contestar a cuestiones como ¿qué hacer en el aula? o ¿de qué manera enfrentarse a los alumnos?. El rechazo a las “clases dictadas” predominantes en la Universidad del momento, la inutilidad del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) y la peyorativa valoración de otros cursos específicos conduce a la escasa relación formativa de nuestros entrevistados con la Universidad después de haber terminado su carrera¹⁰.

Así, la llegada de la mayoría de nuestros protagonistas a sus primeros centros docentes viene definida por dos palabras: desinformación e inseguridad en el contexto de un escaso apoyo de equipos directivos y departamentos didácticos. En este sentido, la profesora 1 nos cuenta:

“Cuando llegué al centro no sabía nada. Y ello creo que sigue siendo incluso peor. El primerizo está desasistido. No hay protocolo de recepción; equipo directivo, jefatura de seminario, otros profesores. A mi modo de ver hubo hace algunos años más interés en recibir a los profesores, pero supongo que depende de los centros que conozco. Creo recordar

¹⁰ El profesor 3 opina que *“no hay un sistema de actualización: cuando se aprueban las oposiciones, la gente se dedica a dormir, y los más espabilados se ponen a hacer libros”*. El profesor 2 admite que *“desde que se dedicó a la enseñanza se ha desvinculado totalmente de la Universidad”*. El profesor 4 también reconoce que *“no mantiene ningún tipo de contacto profesional con la Universidad desde que aprobó las oposiciones”*. Un caso parecido sería el de la profesora 5.

que la jefatura de estudios explicaba el funcionamiento del centro y las normas de relación entre compañeros y alumnos.”

El profesor 2, por su parte, insiste en la misma línea:

“Cuando llegas a un centro no tienes ni idea de nada, ni de cómo funciona el sistema educativo ni de didáctica. No existía ningún tipo de apoyo por parte de los equipos directivos ni de los departamentos... Hace 29 años, cuando aún existía el COU, en las reuniones de los departamentos ni se mencionaba la programación didáctica, ni el temario ni el libro, hacías lo que querías, no había coordinación ni exámenes conjuntos...”.

El profesor 4 también nos comenta:

“Llegas a tu primer centro sin información, estás muy inseguro durante los primeros años. La seguridad se adquiere con la experiencia... (Por parte del equipo directivo) Hubo una recepción especial para los recién llegados, con material y explicación sobre el funcionamiento del centro... El departamento no funcionó, y si lo hizo yo no me enteré. Es raro que un departamento funcione como tal, a veces funcionan personas en petit comité”.

El profesor 3 nos relata así sus primeras experiencias:

“Cuando llegué al primer centro conocía algo sobre el funcionamiento de un centro docente a través del CAP, al menos en teoría. Pero no tuve ningún apoyo ni por parte del equipo directivo ni del departamento. En este primer centro no se habían enterado de que Franco había muerto. En el segundo centro, sin embargo, tuve mucha suerte, y recibí mucha ayuda por parte de la catedrática y de los compañeros del departamento”¹¹.

Tampoco sale bien parada la funcionalidad de las reuniones convocadas por Universidad para coordinar el trabajo de los profesores de Bachillerato en relación a la PAU. En términos generales –tanto antes como ahora–, sirven para fijar la materia de examen y establecer posibles modificaciones de la prueba de selectividad, sin plantear otro tipo de finalidad orientadora. “Recuerdo reuniones de selectividad bastante caóticas” nos dice la profesora 1. “Tanto antes como ahora no hay un seguimiento continuado sobre el temario, el examen, etc., la Universidad no se toma en serio la orientación de la PAU” añade el profesor 4. La profesora 5 es sincera: “Estas reuniones de coordinación no me aportaron demasiado, son una repetición de los mismo siempre”. Por último, el profesor 3 especifica:

¹¹ Sólo en el caso de la profesora 5, la más joven, se aprecia una excelente valoración del CAP. Sus propias palabras revelan esta excelente valoración: “Aunque otros profesores dicen que no, yo aprendí mucho en el curso de CAP porque lo hice con una profesora que me encantaba”. Después añade que no se ha sentido aislada en ninguno de los centros en los que ha trabajado: “En general, me he sentido apoyada tanto por los equipos directivos como por los miembros de los departamentos didácticos”.

“Al principio, la coordinación funcionaba porque el examen se hacía entre todos, había una Comisión que se reunió con los profesores Marc Baldó y Joan del Alcázar, dos personas muy preocupadas por el tema, discutíamos, planteábamos retoques o reformas del examen. No hacíamos el examen pero sí que dábamos nuestro punto de vista. Había un consenso bastante generalizado de contenidos y de cómo se hacía la prueba. Todo lo contrario de ahora. No hay comunicación entre el coordinador y los profesores, hay ordeno y mando. Nos convocan no se sabe para qué, pues está todo decidido y ello no da pie a la discusión y al debate. La gente va por si hay alguna novedad. Las reuniones duran menos de cinco minutos, se trata de cubrir un papel, pero sin sentido. Antes las reuniones eran de dos horas porque se discutía si entraba o no la industrialización en Alemania, qué papel se daba a los contenidos de historia del País Valenciano. Se perdió aquello”.

Frente a la poca funcionalidad de la formación universitaria, al vacío hecho por los órganos colegidos de los centros y la inseguridad de la situación, la definición historiográfica e ideológica del nuevo profesorado tuvo su utilidad. Su definición marxista –inseparable del posicionamiento político progresista y de su ideología transformadora en un con-

texto concreto de crisis del franquismo y de transición democrática– sirvió para que la mayor parte de los entrevistados pudiera relacionarse más fácilmente con otros profesores con planteamientos ideológicos afines para poder enfrentarse mejor a los retos profesionales de los primeros años de docencia. De hecho, una parte importante de los entrevistados tuvo contactos directa o indirectamente con una metodología de trabajo activa o participativa a través de la concepción historiográfica y social que les define. En este sentido, son reveladores los casos de los profesores 2, 3 y 4. Los relatos de los dos primeros son bastante claros:

“(Cuando llegabas a un centro) Conectabas con dos o tres personas con las que trabajabas conjuntamente. Era la época de la renovación pedagógica, intentábamos hacer las cosas de otra manera, existían afinidades personales y de concepción de la historia”.

“(Al principio) eran las afinidades en la concepción de la educación las que hacían que trabajáramos conjuntamente varios profesores. Sobre todo era la metodología didáctica, la clase activa, relacionada con las secuelas del grupo Garbí-Germanía. Estuve con ello, intentando hacer una clase diferente, echamos muchas horas. Ésta fue mi formación didáctica, no tuve otra”¹².

¹² En CUESTA, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 330-331, se plantea la importancia del proyecto didáctico del Grupo Germanía en tanto que supo acomodarse a la preocupación de una buena parte del profesorado de entonces (1975-1985) que demandaba un cambio de contenidos y del discurso historiográfico así como en la forma

La experiencia del tercero es más peculiar:

“Tuve suerte al encontrarme con una persona que me ayudó mucho... Era maestro, con 15 o 16 años de experiencia, y me enseñó a ser tutor... Fue una circunstancia concreta y la afinidad personal la que nos puso en contacto: éramos tutores del mismo grupo, y eso me ayudó mucho”.

El caso más ilustrativo y eficaz de formación didáctica es que protagoniza la profesora interina puesto que, si bien es fruto de la inseguridad, temporalidad y precariedad del trabajo docente, también puede aportar un enorme bagaje formativo en lo que respecta a la metodología de trabajo y al funcionamiento de la institución escolar. La enorme productividad de esta metodología formativa es consecuencia de la obligación de realizar muchas sustituciones, contactar con muchos profesores, relacionarse con múltiples maneras de enfrentarse a la realidad diaria del aula, sumergirse en el funcionamiento de distintos centros docentes, 19 en concreto. De hecho, nuestra profesora ha reconocido el enorme aprendizaje metodológico conseguido en un tiempo relativamente corto a través de esta precaria situación gracias a la intensa relación de trabajo y de intercambio de información entre profesor titular y profesora sustituta, interesados ambos en mantener una

metodología de trabajo similar que no afectara al ritmo de aprendizaje de los alumnos, incluso por encima del mismo cambio de profesor. Este último aspecto, por otra parte, pone el acento en el carácter rutinario, subordinado y poco creativo del aprendizaje metodológico realizado, producto de la transmisión y mantenimiento de la llamada cultura escolar. Así nos relata la profesora 5 su experiencia docente:

“Al ser interina y sustituir a muchos profesores, preguntas qué hacen en clase, qué actividades realizan, los trabajos que suelen plantear... Aprendes qué hacer, como tratar al alumno.... Yo pregunto sobre todo en 2º de Bachillerato, porque si un profesor hace las cosas de una manera, procuras no hacer otra cosa diferente para no romper la dinámica ya que el profesor volverá pronto a reintegrarse. Si se trata de 3º o 4º de la ESO, puede que ya no sea tan importante mantener la misma dinámica. (Sin embargo), cuando la sustitución ha sido de todo un curso he ido a la mía y he hecho lo que he querido”.

Así pues, las experiencias personales en los respectivos centros docentes, y no la labor formativa de las administraciones en sus diferentes niveles –incluso en el caso de los órganos directivos y de los departamentos didácticos–, son la clave para entender el proceso de formación

de desarrollar las clases en el aula. Precisamente, dicho grupo basó su proyecto en la secuencia marxista de los modos de producción y en la selección de documentos y fuentes para el trabajo en grupos de alumnos dentro del aula.

didáctica de los profesores entrevistados, tanto en su etapa inicial como en la posterior o permanente. Han sido otros compañeros de trabajo, atendiendo a afinidades personales o a necesidades concretas –bien sean planteamientos historiográficos, similitudes ideológicas, concepciones del aprendizaje parecidas, o problemas educativos concretos relacionados con un determinado nivel o grupo– los que han colaborado –desde dentro o desde fuera del mismo centro de trabajo– al proceso de formación didáctica del profesorado.

En conclusión, pues, este proceso formativo de los profesores, de carácter fundamentalmente autodidacta, se ha alimentado de dos fuentes básicas: las experiencias innovadoras de los grupos de renovación didáctica en auge en la época de la transición y las pausas y rutinas profesionales a través del aprendizaje de la práctica de los profesores más experimentados.

Las finalidades educativas de la Historia

En términos generales, se pueden señalar varias coincidencias entre el profesorado entrevistado sobre el valor educativo de la disciplina histórica en

general y de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato en particular, no sólo por la necesidad del aprendizaje de contenidos factuales y conceptuales, que todos reclaman, sino por la importancia de la asimilación de procedimientos y valores para una mejor integración social de los alumnos¹³.

En primer lugar, se constata una posición unánime como materia óptima para el aprendizaje de valores. En todos los casos, ello se relaciona directamente con la educación para la ciudadanía. Se citan varias circunstancias favorables para la asimilación de valores democráticos: el que sea una materia común para todos los alumnos, la mayor madurez de los alumnos de 2º de bachillerato respecto a los de 4º de la ESO, y que sea una asignatura cuyos contenidos se centran exclusivamente en el ámbito español y –al menos en el caso del País Valenciano, siempre de forma extraoficial– en la historia más próxima a la actualidad, es decir, los siglos XIX y XX. De hecho –y ésta es otra coincidencia unánime entre los entrevistados–, esa cercanía de los acontecimientos históricos estudiados genera una tal empatía con la mayor parte del alumnado que la convierte en un elemento motivador fundamental para el aprendizaje de la

¹³ La valoración de la profesora 1 nos sirve para resumir la opinión generalizada de dar mucha importancia a procedimientos y valores “*pues los contenidos procedimentales son inseparables de los hechos e informaciones, además que expresan capacidades (de redactar, argumentar, explicar...). Los valores son objetivos fundamentales en la explicación histórica, pues ésta debe orientarse a educar cívicamente a las personas. Ello presupone identificarse con un pasado, explicarlo. En Bachillerato, es donde más se puede aprovechar la educación histórica desde una perspectiva humana específica*”. El profesor 4 añade que “*la historia es una asignatura que les ayuda, que les enseña a reflexionar, lo que es muy importante para su formación personal*”.

materia. Así los profesores 2 y 3 insisten en que la introducción de los problemas del presente es lo único que puede motivar a los alumnos además de servir de relación privilegiada para conocer el pasado. El primero nos dice:

“Comprender el mundo actual es uno de los objetivos de la enseñanza de la historia. Este aspecto es consustancial al planteamiento historiográfico marxista que yo defiendo en el que presente y pasado interactúan en una doble dirección. Debemos introducir los problemas del presente para formar ciudadanos en la España actual y ello no es posible sin conocer historia”.

El segundo insiste y aclara:

“Introducir los problemas del presente es la única forma de dar clase. Yo lo hago siempre. Pero existe el problema de que los alumnos no tienen puntos de referencia para comparar el presente y el pasado histórico porque no leen los periódicos ni ven los telediarios. Debemos darles puntos de referencia. El fallo de la comparación no es el conocimiento del pasado que lo tienen en el libro o en los materiales. Empiezo explicando el presente para que ellos puedan comparar con el pasado que está en el libro”.

Así pues, la introducción de los problemas del presente se convierte en una necesidad para conseguir un mayor interés y participación del alumnado en el desarrollo de las clases que, de esta manera, se convierten en el espacio

ideal para la práctica y el aprendizaje de valores ciudadanos.

En segundo lugar, la importancia de la asignatura de Historia también se relaciona con la asimilación de contenidos procedimentales. Esta importancia de los procedimientos está refrendada, en nuestro caso, por el planteamiento de la PAU con la que, en principio, están todos de acuerdo puesto que es una prueba que trata de evaluar la madurez y autonomía de los alumnos.

Sin embargo, la trascendencia educativa que la materia histórica tiene para la progresiva maduración y para la formación ciudadana de los alumnos no se ve correspondida, según la mayoría de los profesores entrevistados, por las prescripciones de materia y de carga horaria que marcan las leyes educativas. Pero también es evidente que existen otros condicionantes más relacionados con la concepción que el profesorado tiene en la práctica de la asignatura en la que acaban primando más los contenidos conceptuales que los procedimentales y valorativos. Todo ello lo analizaremos en el siguiente apartado.

La metodología de trabajo

A pesar de que los profesores entrevistados responden, en términos generales, a un mismo perfil profesional, no existe una clara coincidencia metodológica entre ellos. Podríamos diferenciar, en un principio, dos metodologías distintas: una basada fundamentalmente en la importancia del profesor y sus

explicaciones que dirigen y llenan la mayor parte de la clase cotidiana, otra en la que predomina de forma más clara la interacción profesor/alumnos siendo el instrumento predominante el uso de materiales que pretenden fomentar la participación y el debate del alumnado.

En el caso de la primera metodología, llamémosle más tradicional, se pueden distinguir dos variantes: una centrada más en la explicación oral del profesor, y otra en la que el libro de texto tiene un protagonismo mayor. Un ejemplo claro de la primera variante sería el del profesor 3 que nos relata su metodología de trabajo:

“Yo hago monólogos, me dedico a explicar. Como ellos tienen los contenidos más importantes delante (es decir, mis materiales), yo lo que hago es prepararlos para que ellos entiendan esos contenidos. Me dedico a trabajar los preconceptos. Se trata de ir creando estructuras que a ellos les permitan incluir la información nueva en su propia estructura mental. Intento detectar las dificultades con las que se van a encontrar y trato de solucionarlas. Si vamos a hablar sobre las guerras carlistas, lo primero que hago es explicar lo que es una guerra civil y las diferencias que tiene con una guerra normal. Para ellos no es obvio qué es una guerra civil y no lo saben. Mi problema es que los apabullo tanto que no hay mucha gente que luego pregunte, a no ser que sea gente que les interesa mucho la historia. Lo he trabajado tanto que

ellos llegan a entenderlo y no preguntan dudas. Sólo el que quiere profundizar o le interesa más el tema es el que levanta la mano y pregunta. Este sistema, según ellos, va bien, pues cuando tienen las ideas básicas van al dossier y lo leen y lo entienden y no suelen tener problemas”.

El ejemplo de la segunda variante metodológica tradicional, más centrada en torno al libro de texto, sería el de la profesora 5 que describe su trabajo en el aula:

“Inicio el trabajo de la unidad planteando un esquema en la pizarra para situar a los alumnos, señalando los problemas más importantes que vamos a ver, por ejemplo las reformas durante la II República. Después, los alumnos tienen su libro de texto delante, ellos van subrayando, luego van tomando notas sobre aquello que tú comentas y no está en el libro. Uno de los problemas que tienen los alumnos es que cuando toman notas de tu explicación lo entienden pero cuando van a estudiar tienen problemas para entender sus propias notas. Posteriormente comentamos textos y gráficos en clase. Los suelo <comentar yo. También les mando textos tipo selectivo para que los trabajen en casa, de forma voluntaria (porque algunos no lo entregan o los hacen mucho tiempo después porque dicen estar agobiados) o para subir nota (lo corrijo al que me lo dé). Pienso que en 2º de Bachillerato no voy a estar detrás de

los alumnos para que me entreguen las cosas”.

En cuanto a la segunda metodología, más innovadora y que recuerda lo que se suele denominar clase activa, se pueden diferenciar también otras dos variables, una centrada en documentos de trabajo tradicionales (textos, gráficos, mapas, etc. en soporte de papel), otra en la que las TIC (técnicas de información y comunicación) tienen un mayor protagonismo. Los profesores 1 y 2, con una metodología bastante similar, son ejemplos claros de la primera variante. Veamos la descripción de la profesora 1:

“Una clase habitual depende del desarrollo del tema. Primero presento el tema o problema histórico, haciendo ver su importancia, significado y relevancia actual. A partir de ahí reparto gráficos, figuras, textos,... documentos históricos de toda índole para que se puedan trabajar las preguntas y buscar respuestas. Abrimos así una cuestión histórica y a partir de ahí elaboramos un guión de trabajo. La clase va cambiando de acuerdo con la fase en la que estemos; por ejemplo, cuando se hace el guión para plantear el problema en profundidad, yo suelo intervenir con una disertación, después de ésta hay un debate, y por último, una conclusión. Todo es muy lento. El proceso metodológico marca la sesión tipo. Lo que hago es acotar los plazos para que no se eternicen los problemas. Además, saben que ellos deben trabajar por su cuenta las lecturas (tienen que leer un libro por trimestre) y deben hacer exposiciones y

trabajar con dossiers estadísticos que yo les preparo para que vean cómo cambian las relaciones sociales o de producción. Todo puntúa. Los trabajos prácticos se relacionan con los grandes conceptos”.

El profesor 2 también nos relata su forma de trabajar en el aula:

“Yo planteo tres partes diferentes en el trabajo de cada unidad. En primer lugar, realizo una introducción al tema, fijando los contenidos, los sitúo, busco conocimientos previos (qué saben, qué no saben, los errores, los tópicos, etc.). Todo ello a base de interacción entre profesor y alumnos. En segundo lugar, empiezo el trabajo de documentos. Utilizo mucho los materiales del libro. No sigo demasiado los conceptos y el desarrollo de unidades que hace el libro de texto, eso lo trabajan los alumnos por su cuenta. Entiendo que el libro es una fuente de información. En realidad, yo sigo las unidades temporales que marca la PAU (crisis del Antiguo Régimen, Liberalismo, etc.), me baso, pues, en el trabajo de materiales orientado a la PAU. Desde el primer día trabajo fuentes, me gustan más las históricas que las historiográficas, aunque también trabajo estas últimas. Pero no lo hacemos siguiendo las actividades del libro que no son suficientemente útiles para desarrollar los objetivos procedimentales básicos de 2º de Bachillerato, son excesivamente dirigistas y te limitan demasiado. Al principio las utilizo más pues el alumno no sabe enfrentarse a los

materiales, pero luego paso a tener en cuenta los criterios para comentar o componer un texto que marca la PAU. Posteriormente, los alumnos realizan el trabajo de textos y documentos que hacen en casa y, por último, realizamos una puesta en común, haciendo correcciones, planteando dudas y sacando conclusiones”.

El profesor 4 –que representaría la última de las variantes metodológicas– nos informa también de su modo de proceder en el aula:

“Para mí es muy importante el aula materia en la que pueda disponer de la última tecnología: ordenador, cañón, sonido, incluso conexión a Internet. Estoy informatizando totalmente el material de trabajo de clase –un nivel cada año– y eso facilita luego trabajar muchos documentos en clase, cuelgo documentos en la página-web y ellos se los descargan y también utilizo el correo electrónico, aunque siempre realizo un contacto con los alumnos previo a los exámenes por si hay alguna duda. Por otra parte, siempre trato que el alumno o atienda o pregunte o participe en el desarrollo de las clases. Los documentos los trabajan ellos en clase, aunque de forma complementaria también los realizan en casa. Procuero que sea voluntario, aunque ellos saben que tienen una nota en

función de esa voluntariedad, de las veces que participan, cómo lo hacen y la pertinencia. No siempre son los mismos los que participan. Evidentemente, hay quien no participa o lo hace muy poco. Si alguien se despista o no participa, procuro preguntarle, con lo que suelen estar atentos. Suele funcionar bastante bien porque se hace más ameno”.

Así pues, un planteamiento historiográfico e ideológico similares y una concepción educativa de la historia parecida, es decir, un mismo planteamiento didáctico, no conduce necesariamente a la misma metodología de trabajo en el desarrollo cotidiano de las clases. La explicación de esta nueva contradicción podría encontrarse, quizás, en la diferente evolución personal de cada uno de los profesores entrevistados, lo que requeriría una investigación más específica. Sin embargo, en dichas historias personales pueden observarse también momentos coincidentes entre los profesores entrevistados que pueden establecer la base de algunas similitudes metodológicas que forman parte de la secular cultura escolar del profesorado.

En primer lugar, existe una coincidencia metodológica bastante generalizada que da un valor importante al libro de texto como elemento de aprendizaje para el alumnado¹⁴. Calificativos como imprescindible, necesario, útil de-

¹⁴ La excepción que confirma la regla sería la de la profesora 1 que dice claramente: “A veces no utilizo ningún libro. El libro de referencia es el del grupo Kairós, pero no es obligado comprarlo”. Otro caso distinto sería el del profesor 3, que rechaza el uso de libros de texto, pero elabora sus propios materiales, que se utilizan fundamentalmente como fuente de información.

finen la función del libro de texto en la enseñanza secundaria actual. La justificación de la centralidad del libro de texto es bastante unánime: es una fuente informativa fundamental para el aprendizaje de los contenidos factuales y conceptuales. Para ello se requiere que la información sea suficiente y, además, clara. Este aspecto suele ser tenido muy en cuenta por la mayoría de los profesores para elegir un determinado libro de texto. Asimismo, el libro suele ser un excelente continente de documentos de trabajo, generalmente de buena calidad gráfica. Además, el manual escolar libera al profesorado de realizar múltiples fotocopias –que continúan incorporándose en el trabajo del aula pero en menor cantidad y de forma complementaria– de calidad más deficiente o de las largas explicaciones o “apuntes dictados” dirigidos a los alumnos.

Sin embargo, esta importancia que se le da al libro de texto se produce después de que nuestros protagonistas hayan acumulado una amplia experiencia docente, puesto que en la mayoría de los casos, dada su pronta relación con personas o grupos partidarios de la clase activa y del uso de materiales en el aula, iniciaron su carrera profesional utilizando muy poco los manuales e

incluso rechazándolos¹⁵. El caso del profesor 2 es paradigmático:

“Mi opinión sobre el libro de texto ha cambiado muchísimo. Al principio, el libro de texto ni se lo compraban. Pero, ahora, para mí es imprescindible, pues es un instrumento que da información, y ya no tengo que estar perdiendo tiempo dictando apuntes. Antes, hacías todo esto de intercalar y relacionar información, pero ahora lo puedes plantear en clase dando una pequeña explicación y remitirles luego al libro”.

El profesor 4, que opina que el libro de texto no es totalmente imprescindible y recuerda que durante muchos años ha dado clase sin libro, acaba señalando también “*pero ahora sí para que el alumno tenga un material de información accesible*”. Además, cuando utiliza el libro de texto intenta “*evitar que lo memoricen, trata que sea un referente y una herramienta de trabajo. A veces se plantean cosas que no están en el libro, en otras si que hacemos referencias concretas a algo que está en el libro. Lo que no hago es seguirlo fielmente, ni leerlo ni subrayarlo. En todo caso, planteo de forma global los grandes apartados del tema. Lo ideal sería que los alumnos se*

¹⁵ Este inicial rechazo al libro de texto de nuestros entrevistados puede estar motivado por la poca adecuación del tipo de manual predominante en la época de transición –escasa inclusión de los planteamientos historiográficos más novedosos así como de documentos y materiales de trabajo– con las demandas de renovación de algunos sectores del profesorado, a pesar de que en esta época se inicia la lenta renovación de los manuales escolares que culminará en el cambio de milenio. En este sentido puede verse VALLS, Rafael (2007): La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* Número 6, Barcelona, pp. 61-74, especialmente página 63.

leyeran el tema o el apartado específico antes de llegar a clase y así poder trabajar sobre un conocimiento previo, pero no lo he conseguido". Asimismo, admite que *"los alumnos son reacios a no tener libro de texto, están acostumbrados a tenerlo, y todo lo que sea cambio produce rechazo y les crea inseguridad, incluso algunos alumnos utilizan la inexistencia de libro como argumento para justificar su fracaso en la asignatura"*.

Sin embargo, si exceptuamos un solo caso –el de la profesora con menos experiencia y más sometida a la presión de las rutinas escolares–, el libro de texto suele tener escasa presencia física como determinante del desarrollo y de la metodología de la clase. En la mayoría de los casos el protagonismo metodológico lo ocupan la interacción entre el profesor y los alumnos bien a través del análisis de textos y otros documentos de trabajo, bien a partir de las TIC, o bien por la introducción de problemas del presente. A pesar de ello, en la mayoría de los casos, los contenidos conceptuales o los materiales contenidos en los manuales suelen ser los ejes vertebradores de la planificación general de las clases.

Por otra parte, la mayoría de los profesores entrevistados señalan una serie de deficiencias de todos los libros de texto que, en la práctica escolar diaria, los hace más irrelevantes. Estas insuficiencias se relacionan fundamentalmente con la consecución de los contenidos procedimentales y actitudinales que, curiosamente, llenan –según algunos de nuestros protagonistas– la dinámica docente del aula, pero son marginales

en la evaluación y calificación del trabajo del alumnado.

En primer lugar, nuestros entrevistados señalan que los conocimientos históricos están demasiado compartimentados en los libros de texto lo que dificulta que el alumno consiga explicaciones históricas complejas, coherentes y de largo alcance, en las que se puedan relacionar aspectos económicos, sociales y políticos. Sobre la excesiva compartimentación de la información el profesor 4 cuenta:

"Siempre hecho en falta la continuidad en el tiempo de un tema o un problema que acabe calando en el alumno. Con ello, el alumno pierde la visión global (por ejemplo, los progresistas aparecen compartimentados en diversas unidades). No se ven los procesos históricos en los libros y los alumnos acaban compartimentando la información. (...) Los autores de los libros de texto tampoco plantean actividades en las que el alumno relacione aspectos económicos, sociales y políticos para que entiendan como funciona la realidad histórica o como un cambio político puede ser reflejo de una determinada situación social".

En segundo lugar, también se cita la inadecuación de los manuales a los temarios del programa que se plantean desde las diferentes comunidades autónomas, teniendo en cuenta sobre todo que las editoriales suelen ser de ámbito estatal y no siempre encajan con las diferencias de contenidos y de pruebas

de acceso a la Universidad de los diferentes territorios autónomos. El mismo profesor 4 opina que la estructura de los libros de texto está muy descompensada en relación con el temario específico de 2º de Bachillerato y de la PAU:

“Hay temas que en el libro de texto se desarrollan en varias unidades, se pormenorizan mucho y acaba siendo algo muy largo, ello repercute negativamente en el alumno, pues en noventa minutos debe desarrollar luego un tema que en el libro se ha compartimentado en varias unidades. Por otra parte, existen temas o apartados poco desarrollados y requerirán mayor profundidad”.

En tercer lugar, se critica que las actividades de los documentos de trabajo suelen estar demasiado dirigidas y no responden muchas veces a las exigencias procedimentales requeridas por la madurez que exigen las pruebas de acceso a la Universidad. En su relato de la página 15 el profesor 2 ya se refería a este aspecto. El profesor 4, de nuevo, coincide con el anterior y, además, añade:

“El problema es que los documentos se eligen para trabajar cuestiones y aspectos muy concretos, y ese tipo de trabajo sería ideal si pudieras trabajar todos los textos, pero no hay tiempo. Pero al seleccionar los documentos de trabajo no puedes limitarte a las pautas que te marca el libro de texto (porque en ese caso los procedimientos no de adecuan a los objetivos de 2º de Bachillerato ni a las exigencias de la PAU)”.

Por último, cabría mencionar el motivo fundamental por el cual uno de nuestros profesores entrevistados rechaza el uso de libros de texto y elabora sus propios materiales: la insuficiente renovación científica e historiográfica de la mayoría de los manuales, anclados aún en conocimientos y planteamientos propios de los años setenta del siglo pasado. El profesor 3 es categórico para justificar su aversión a los libros de texto y su necesidad de elaborar materiales propios:

“No ha habido una renovación ni actualización de los libros de texto. Ha habido cambios, pero no un sistema de actualización. Cuando se aprueban las oposiciones, la gente se dedica a dormir y los más espabilados se ponen a hacer libros de texto. Surge un producto final o cosa-libro de carácter indeterminado y ecléctico que no tiene demasiado sentido”. Más adelante continúa insistiendo: “No tolero que los libros de texto continúen haciendo afirmaciones de hace 20, 30 o 40 años, que han sido completamente refutadas. Por ejemplo, en el tema de los ferrocarriles, éstos no fueron los culpables del poco desarrollo de la industria y esto ha sido demostrado por un grupo de investigadores de Barcelona, pues todavía espero un solo libro que lo recoja. Los materiales deben revisarse continuamente, yo corrijo o modifico, amplío continuamente mis materiales. Por ejemplo ya he integrado la nueva visión de Elliot sobre la colonización americana. Esto

no lo hacen o no lo pueden hacer los libros de texto”.

Estas insuficiencias de los manuales escolares suelen ser suplidas por la intervención de los profesores que las intentan subsanar bien elaborando sus propios materiales de trabajo, aportando información complementaria en aquellos aspectos en los que el libro de texto muestra lagunas¹⁶ o conocimientos ya superados, planteando otras actividades para analizar los documentos de trabajo y conseguir que los alumnos se aproximen a una explicación más compleja de los procesos históricos –relacionando economía, sociedad, política e ideología; trabajando diferentes interpretaciones historiográficas de un mismo hecho histórico; analizando causas y consecuencias, cambios y permanencias de un proceso histórico–, introduciendo materiales actuales para el debate sobre los problemas del presente. La crítica a los libros de texto evidencia, por otra parte, la importancia del trabajo profesional bien hecho y la reivindicación de la figura del profesor como agente imprescindible para un aprendizaje significativo en el aula.

Como consecuencia de ello, se plantea la segunda coincidencia metodológica entre la mayoría de nuestros protagonistas: la enorme importancia

de la interacción de profesores y alumnos en el aula. Evidentemente, la citada relación entre profesor y alumnos tendrá características distintas según el estilo diferente de cada profesor y/o las características de los diversos grupos de alumnos. Pero es esta dinámica interactiva, cuando realmente se produce, la que consigue aprendizajes procedimentales y actitudinales.

Por último, todos los profesores entrevistados coinciden en que tanto el excesivo temario oficial (toda la historia de España)¹⁷, su correlativa carga horaria (3 horas semanales que son escasas para desarrollar los múltiples objetivos de la asignatura), la optatividad de la historia en la enseñanza postobligatoria, así como la PAU condicionan enormemente la metodología del trabajo en el aula puesto que ellos determinan no sólo el contenido, sino el ritmo y la profundidad del aprendizaje. En este sentido, las palabras del profesor 3 pueden servir de ejemplo:

“La PAU condiciona mucho... porque en 2º de Bachillerato, lo quieras o no, preparas a los alumnos para que aprueben la PAU o para que tengan la mejor nota posible para desarrollar su carrera universitaria, y a partir de este momento, todo gira en torno a ello... y aunque estés de

¹⁶ El profesor 2 comenta que *“el Vicens Vives trabaja poco las constituciones como reflejo de una época, en este caso yo apporto materiales o documentos que no están en el libro y que creo que son interesantes”.*

¹⁷ Esta denuncia es avalada no sólo por la experiencia del profesorado en relación con la antigua asignatura de Historia de España de tercero de BUP sino con las respuestas de grupos alumnos del antiguo BUP que manifiestan no haber estudiado temas fundamentales relacionados con el siglo XX. Ver VALLS, R.: op. cit., p. 65.

acuerdo con el carácter de la prueba, si tienes una limitación externa ya estás condicionado, y yo no me planteo hacer las cosas de otra manera. ¿Cómo daría yo la clase si no estuviera la PAU? No me lo he planteado. Sin embargo, cuando la historia de COU ha pasado a 1º de Bachillerato y ya no está la espada de Damocles de la PAU sigo dando las clases igual, porque la prueba que había antes era flexible; esa es la idea, todos los profesores estábamos a gusto”.

Sin embargo, en general, la presión de la PAU y del temario no se vive como un problema grave puesto que el temario extraoficial en el caso del País Valenciano se circunscribe a los siglos XIX y XX y se está de acuerdo con los objetivos fundamentales de la prueba de análisis de texto histórico que se entiende, en principio, más como una prueba de madurez que como una prueba específica de conocimientos históricos. De hecho, la PAU exige diferentes capacidades: habilidad para componer un texto claro, coherente, razonado y reflexivo, a partir de dos fuentes históricas distintas que plantean un problema o un proceso histórico y que requiere de la aplicación adecuada de otra información histórica añadida que explique el problema o proceso planteado por la fuentes citadas.

A pesar de ello, el problema surge cuando se trata de la concreción de los criterios de corrección de la prueba de análisis de texto histórico y, sobre todo, cuando se analiza la realidad de las correcciones¹⁸. Generalmente, las orientaciones específicas para puntuar la prueba y su aplicación concreta por algunos profesores valoran mucho más los conocimientos históricos que las habilidades procedimentales o los planteamientos de carácter valorativo, lo que supone una contradicción clara con los objetivos de la asignatura de 2º de bachillerato y de la misma prueba, lo que explica el rechazo y la crítica de inútil burocratismo que suelen recibir por parte del profesorado las reuniones de coordinación organizadas desde la misma Universidad. Así, el profesor 3 nos cuenta: *“Cuando un año suspendieron a todos mis alumnos en la PAU, presentamos una reclamación global a la Vicerrectoría contra un impresentable que no sabía corregir y nos enviaron una disculpa que no sirvió para nada, pues no se podía hacer nada”*. Más adelante, trata de relacionar el hecho con algunas contradicciones propias de la actual PAU y para ello se remonta a sus orígenes:

“Hubo gente con planteamientos didácticos que creía que con la PAU iba a realizar una revolución en la

¹⁸ Para analizar el currículum de la asignatura así como la prueba de análisis de texto histórico, sus criterios de corrección así como las orientaciones específicas para calificar a los alumnos puede verse cualquiera de las guías editadas por las diferentes universidades valencianas, como por ejemplo Guía sobre la Prova d' Accés a la Universitat, Curs 2004/2005, Generalitat Valenciana, València, 2005, págs. 274-288.

enseñanza de la historia en Valencia. Creían que con la nueva PAU el profesorado iba a modificar la metodología de trabajo, con la introducción de la clase activa en la que el alumno construye sus propios conocimientos, y que no ha llevado a demasiados logros, y al final nos hemos olvidado de las cosas positivas que tenía aquel planteamiento, así huyendo de la clase activa nos hemos ido a la clase tradicional, y ahí no veo mucha diferencia. No ha habido debate, se impuso este tipo de prueba, luego esta gente desapareció, hubo un cambio político y a los que han llegado no les parece bien la PAU, pero la han dejado ahí. En principio es una prueba de madurez y la hemos convertido en una prueba académica de contenidos históricos. Hemos perdido el norte y no hay debate. Le hemos dado la vuelta la PAU y cuando pillas a un profesor que es del tipo A y tú eres del B los alumnos suspenden, pero si hay coincidencia tienes mejores notas. No hay debate ni en la confección ni en la corrección de la PAU”.

Al handicap de los criterios de corrección se añaden otros problemas más relacionados con la concepción que en la práctica tiene el profesorado sobre la asignatura o con las rutinas profesionales que se han desarrollado a lo largo de

la formación docente autodidacta de los profesores. En primer lugar, existe una contradicción evidente entre la finalidades educativas concedidas a la Historia –sobre todo en el ámbito de los procedimientos y valores– y su plasmación práctica en el aula y, sobre todo, en los criterios de evaluación y calificación. Así pues, el desarrollo de los contenidos procedimentales muchas veces se produce fuera del aula, como un trabajo hecho en casa, o como actividad individual y voluntaria, que posteriormente no se refleja de forma clara o en todo caso de forma marginal en la evaluación y calificación del alumno¹⁹. Asimismo, la mayoría de los profesores entrevistados admiten que no suelen planificar la introducción de los problemas del presente en las clases, otorgando al posible trabajo de materiales audiovisuales relacionados con la actualidad y a los debates que pueden generar una posición claramente secundaria cuando no marginal y conscientemente restringida. Estas actividades ni se preparan ni se impulsan porque reciben la total desconfianza del profesorado que cree que no son productivas desde el punto de vista de la asimilación de conocimientos históricos. Es bastante común pensar que la realización de estas actividades en clase es “perder el tiempo”.

¹⁹ Los casos en los que la evaluación de actitudes y procedimientos es más clara son los del profesor 2 (el examen supone el 80% de la nota mientras la participación del alumno se queda en un 20% de la calificación, “*aunque luego no es matemático*”, dice) y del profesor 4, que concreta más los porcentajes de la calificación del alumno: examen, un 70%, procedimientos (trabajos), un 20%, actitud (participación), un 10%. Los profesores 3 y 5 califican al alumno a partir de los exámenes básicamente.

Toda esta situación propicia un predominio claro de los contenidos factuales y conceptuales de historia que se encuentran recogidos, de forma clara y ordenada, en las diferentes unidades del libro de texto, que, en el fondo, se convierte en otro de los factores que condicionan tanto la programación de las clases –aunque no siempre de todo su contenido y dinámica– como, sobre todo, la calificación del trabajo del alumno a través del instrumento de evaluación predominante que es el examen. Un examen que, en la mayoría de los casos, es similar al que posteriormente se enfrentarán los alumnos en la prueba de selectividad.

En definitiva, pues, la utilidad de los libros de texto es primada por las orientaciones específicas de corrección o por las correcciones concretas de las pruebas que son el instrumento que explica, en gran parte, la permanencia de las concepciones clásicas y rutinas tradicionales de los profesores de historia, convirtiendo así a los manuales en un elemento imprescindible –allí están los conocimientos históricos básicos que se pueden memorizar con facilidad– que ofrece mayor seguridad de éxito académico tanto al alumno como al profesor. Mientras que el trabajo interactivo y dinámico entre profesor y alumnos, que puede llenar el aula diariamente y ofrecer la posibilidad de un verdadero aprendizaje en procedimientos y valores, va perdiendo utilidad a medida que la corrección concreta de la prueba y las mismas calificaciones de los alumnos les restan efectividad, tanto en los

exámenes a lo largo del curso como al final en la misma prueba de acceso a la Universidad. Es decir, las calificaciones acaban condicionando en última instancia la utilidad de los libros de texto y la mayor marginalidad del propio trabajo diario del profesorado en 2º de Bachillerato. Así pues, se acaba imponiendo una historia expositiva y narrativa, en la que los hechos políticos son el elemento fundamental y casi exclusivo –no olvidemos que la política vertebró la asignatura de historia de 2º de bachillerato–, en detrimento de otra más interpretativa, argumentativa y crítica donde cabe la interrelación entre sociedad y política.

Los argumentos utilizados por los profesores para justificar esta evidente contradicción entre la teórica importancia concedida a los contenidos procedimentales y actitudinales y su marginación real en la evaluación y calificación del trabajo de los alumnos, suelen ser la insuficiente carga horaria, en el caso de la marginación del desarrollo de los contenidos actitudinales, y, en el caso del relativo fracaso de la consecución de las habilidades procedimentales –de la que hablaremos en el siguiente apartado–, las deficiencias que se arrastran desde el último ciclo de la enseñanza primaria y a lo largo de la ESO así como el peso que los criterios de corrección de la PAU utilizados por muchos profesores, que acaban primando sobre todo el procedimiento memorístico y los contenidos factuales.

Una primera valoración sobre el trabajo realizado y sus resultados

En general, se puede establecer que existe una gran satisfacción por el trabajo realizado en el aula entre la totalidad de los profesores entrevistados. Así pues, difícilmente podríamos decir que estamos ante unos profesores “quemados” por la profesión docente. Todo lo contrario, tenemos enfrente a profesionales muy realizados, extraordinariamente motivados y contentos con la labor que realizan²⁰. Esta valoración positiva responde sobre todo al excelente resultado producido por la interacción entre profesores y alumnos en el aula. La mayoría de los profesores basan este buen balance en la actitud de gran parte del alumnado respecto al profesor y a la asignatura de Historia. Los profesores entrevistados suelen detectar –siempre de forma indirecta, a través de comentarios personales, o también intuitivamente– una importante empatía del alumnado. Asimismo, observan que no existe prácticamente rechazo del alumnado respecto a la materia, que muchas veces puede asociarse a ideología o política –contrariamente agradecen la posibilidad de comprender determinadas situaciones políticas a partir de conocimientos históricos aprendidos– e incluso apuntan que el alumnado valora positivamente que el profesor se defi-

na historiográfica e ideológicamente, lo que debería matizar la imagen desideologizada o despolitizada de la juventud actual, que se ha planteado en un apartado anterior y que suele aparecer en los múltiples resultados de encuestas sociológicas.

La actitud complaciente del profesorado respecto de su trabajo no esconde, por otra parte, algunos fracasos personales relacionados con objetivos que nunca suelen alcanzarse. En concreto, nos referimos a hábitos o actitudes que los profesores no consiguen modificar y que pueden ser negativos para el desarrollo de la clase o para el aprendizaje de los alumnos, como un excesivo apasionamiento ideológico que puede provocar algún rechazo del alumnado, la típica tendencia a “enrollarse” sin límites o el “descoloque” que puede provocar en los alumnos la introducción de temas del presente para relacionarlos con situaciones del pasado histórico. Asimismo, también nos referimos a la dificultad de asimilación por parte de los alumnos de determinados conceptos. El fracaso más común es no conseguir que los alumnos tengan una visión global sobre determinadas etapas históricas o que no sepan ver problemas y procesos históricos, a causa, fundamentalmente, del análisis excesivo de hechos y acontecimientos a los que, posteriormente, no se les sabe dar un sentido histórico, situándolos en

²⁰ Esta visión complaciente concuerda con la mayoritaria satisfacción profesional del docente que aparece en VV. AA.: *Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles* en GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (COORDS.) (2004): *El sistema educativo. Una mirada crítica*, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, especialmente pág. 136.

una determinada coyuntura o período histórico.

En el caso de las habilidades, existe el reconocimiento bastante general de que la mayoría de los alumnos acaban 2º de Bachillerato sin alcanzar la suficiente autonomía y madurez para componer un texto a partir de varias fuentes de información, que es la esencia de la prueba de análisis de un texto histórico. Esta deficiencia se justifica, en parte, en el escaso trabajo procedimental realizado a lo largo de la enseñanza primaria y de la secundaria. El profesor 4 comenta:

“Si se trabajara desde 1º de ESO con documentos llegarían al Bachillerato con ciertas habilidades. Pero no es el caso y cuando llegan a 2º de bachillerato tiene muchos handicaps procedimentales, además de que también hay alumnos con problemas de comprensión y expresión. Generalmente, el alumno empolla sin analizar ni reflexionar. Esto lo han aprendido desde 1º de la ESO, y si no han aprendido nada más, malo porque llegamos a Bachillerato y siguen arrastrando el mismo problema. Debería trabajarse de otra forma pero existe mucho inmovilismo profesional”.

La profesora 5 insiste en argumentos parecidos:

“Los alumnos no tienen capacidad para componer un texto porque no se les enseña en 1º y 2º de la ESO, cuando ya podrían trabajar textos. En 4º y 1º de Bachillerato, el trabajo de textos es muy guiado, muy sencillo, sin

apenas reflexión ni crítica. Simplificamos demasiado y eso es un error, y así llegan a 2º de Bachillerato: no saben por donde empezar, qué hacer, no saben leer o comprender un texto, no distinguen fuentes o el carácter de los textos. Deberían trabajarlo más, al menos desde 4º de ESO... Cuando acaban 2º de Bachillerato han aprendido algo, pero no tienen suficiente autonomía para componer un texto. Algunos alumnos si porque escriben bien. Pero también en otras materias les pasa lo mismo”.

El profesor 2, por su parte, relaciona los problemas procedimentales con las habilidades adquiridas por los alumnos, como dominio del idioma, hábito de lectura, capacidad de redacción, etc., y todo ello lo achaca a:

“...la existencia de una enseñanza secundaria obligatoria muy deficiente, a la reducción del bachillerato a sólo dos años, y también a que los alumnos no han leído un periódico –en todo caso sólo alguno deportivo–, prefieren ver Los Simpsons que los telediarios, con lo que la desinformación es total...”.

El profesor 3 también confirma que la falta de autonomía de los alumnos de 2º de Bachillerato para componer un texto tiene causas anteriores:

“La culpa viene de antes, el currículum de la ESO se plantea para que no haya esa autonomía y eso que está como principio esencial. En un primer momento el espíritu era ese, pero como después el currículum los

acaban haciendo las editoriales porque el profesorado no va a ponerse a programar porque sería una labor titánica hacerse materiales para cada uno de los cursos, y como esto no pasa, pues observamos en los libros de texto una regresión, pues volvemos a la historia que se enseñaba en los años sesenta o principios de los setenta". Sin embargo, continua diciendo Ángel "a final de curso, los alumnos si que se pueden enfrentar a la PAU porque les hemos entrenado para ello, para que ellos sean felices y nosotros presumamos de éxito".

En general, este fracaso en el aprendizaje de procedimientos se suele relacionar con el deterioro de la enseñanza habido desde la ampliación de la enseñanza obligatoria en España. Sin embargo, sobre esta cuestión, los profesores entrevistados están bastante divididos, a pesar de las críticas al sistema educativo actual señaladas anteriormente. Por una parte, nos encontramos con los profesores 2 y 5, pertenecientes a dos generaciones diferentes de profesores, que ven una degradación de la enseñanza entre el anterior sistema del BUP y el COU y el actual, valorando negativamente el proceso de reforma educativa desarrollado en España a lo largo de las décadas de cambio de siglo. En concreto, el profesor 2, después de afirmar que la formación educativa del alumno ha empeorado señala la causa:

"porque ha habido cambios legislativos, con la introducción de la enseñanza obligatoria que ha redu-

cido los contenidos, y además se pretende que en dos años de bachillerato –antes era tres años de bachillerato y el COU– se alcance el mismo nivel que el anterior COU, y de hecho los alumnos fracasan porque en dos años no alcanzan el anterior nivel de bachillerato".

La profesora 5 también constata el empeoramiento educativo a través de su propio testimonio:

"Si que noto la diferencia. Cuando yo estudiaba, no tenía libro de texto, nosotros éramos más autónomos. El profesor hacía un esquema, y a partir de ahí empezabas a copiar o a desarrollar el tema, tomando notas, etc. Ahora los alumnos no lo saben hacer, se lo damos más machacado, subrayan, hacen un esquemita... El comentario de texto ya lo hacíamos en 3º de BUP, nos machacaban más lo práctico, había siempre una parte teórica y otra práctica en los exámenes, aprendíamos bastante".

Sobre las razones de este cambio negativo, la profesora 5 nos sigue contando:

"La llegada del primer ciclo de ESO a los centros lo infantiliza todo. Ellos no ven que cambian del colegio al instituto. Yo cuando hice el cambio sí que lo noté. Ahora cuando llegan a 3º y 4º siguen con las pautas del primer ciclo: que si no me miras la agenda, que si te hago un trabajito... A mí me han llegado a decir en 2º de Bachillerato que si te enseñe la libreta. Están demasiado acostumbrados

a que todo sea más fácil, muy masticadito, los infantilizamos y no son autónomos”.

Sin embargo, los profesores 3 y 4 plantean las cosas de otra manera, sobre todo cuando explican los cambios educativos actuales. El primero nos dice que no ve tanta diferencia entre el alumnado del anterior COU y el actual de 2º de Bachillerato:

“El mundo ha cambiado; desde la anterior prueba de acceso han pasado diez años, y también la situación de los centros públicos así como los alumnos que nos llegan. He notado el cambio social en relación con la enseñanza pública”.

El segundo también relativiza ese empeoramiento educativo y señala:

“No hay cambios globales, y muchas veces depende de los centros donde hayas estado o de los grupos a los que hayas dado clase. (...) Detrás de los resultados educativos está el funcionamiento de la sociedad y las ideas que se transmiten. Antes y ahora, hay gente buena y mala. A veces miramos hacia atrás y tenemos una visión idílica del pasado, pues a veces reviso los resultados que tenían los alumnos, cuando yo estudiaba, y veo que la mitad suspendía, y ello cambió mi visión sobre la actualidad. El sistema actual es bueno, tiene sus defectos; antes también, lo extrañó era que aprendiéramos cosas. Ahora se pone más el acento en las habilidades. En el anterior COU había más información pero aprendían

tantas habilidades instrumentales como en la actualidad. Ello supone que al darle más tiempo a las técnicas, los conceptos no se desarrollan tanto. Te encuentras actualmente con gente que hizo el COU y también tienen ignorancia supina. (...) Las leyes educativas deberían ser importantes y marcar pautas, pero da igual la ley porque la gente sigue haciendo lo que le da la gana y sigue haciendo las mismas cosas que hacía hace muchos años. Una ley puede tener objetivos muy loables pero su aplicación práctica deja mucho que desear”.

En definitiva, la general satisfacción de nuestros protagonistas con el trabajo profesional desarrollado diariamente en el aula y que se ve compensado por la empatía de una parte importante del alumnado no está en contradicción con el reconocimiento de la existencia de importantes problemas de aprendizaje en la enseñanza secundaria postobligatoria, que se ven enraizados en las etapas educativas anteriores y que posteriormente se traspasan al ámbito de los estudios superiores.

Profesorado y sistema educativo: la enseñanza secundaria postobligatoria. Evolución, cambios y permanencias. Problemas, conflictos y soluciones.

La larga trayectoria docente de la mayoría de nuestros entrevistados y su relativa homogeneidad formativa y evolutiva nos permite no sólo analizar

cuál es la imagen que proyectan sobre el funcionamiento del sistema educativo, y de forma más concreta de la práctica del aprendizaje en el aula, sino también plantearnos cuál es su visión sobre los diferentes cambios educativos acaecidos en España entre los años setenta del siglo pasado y la primera década del recién estrenado milenio.

En primer lugar, durante los primeros años de docencia –coincidentes fundamentalmente con el proceso de transición política– la mayoría de nuestros entrevistados vendrían caracterizados por ser profesores con un perfil “escasamente profesional”, es decir, fuertemente ideologizados, política y socialmente comprometidos, formados historiográficamente y didácticamente al margen del pensamiento predominante en los canales institucionales legales, con lo que eso conlleva de rechazo a los libros de texto, entendidos como producto de las grandes editoriales, y de intento de desarrollar una clase más activa, más reflexiva, más comprometida, en la que procedimientos y valores tengan un peso importante. En definitiva, nuestros profesores están en consonancia con las experiencias educativas de los MRPs y grupos de renovación didáctica²¹ que, posteriormente, nutrirán la mayor parte de las líneas de trabajo de la reforma educativa desarrollada a lo largo de la década de los noventa que pretende una democratización de la enseñanza

con la ampliación de su obligatoriedad, el establecimiento de nuevos currículos donde se introducen nuevos contenidos que intentan acercarse mejor a la realidad social del nuevo alumnado.

En segundo lugar, en el último tramo de su carrera profesional, nuestros docentes han experimentado una serie de cambios –de mayor o menor intensidad según los casos– que han modificado sus características: una mayor indefinición ideológica e historiográfica, una defensa mayoritaria de los libros de texto como instrumento básico de aprendizaje, y una progresiva marginación de los contenidos valorativos y de una parte importante de los procedimentales, sobre todo de aquellos que suponen una mayor y más directa participación del alumnado.

La explicación de este cambio evolutivo debería buscarse en un cuádruple proceso que, aunque corre de forma paralela, está claramente imbricado. Por una parte, los cambios ideológicos relacionados con la crisis del llamado socialismo real, el marxismo y su planteamiento historiográfico, así como el triunfo de las nuevas historias en el contexto de una sociedad postindustrial, postmoderna y globalizada. Por otra parte, los cambios educativos relacionados con las diferentes reformas educativas que, aunque supuso una mayor democratización de la enseñanza, también significó la aparición de nuevos conflictos en las aulas

²¹ Cabe señalar aquí el exceso de experimentalismo y voluntarismo así como la insuficiente reflexión teórica que predominan en la didáctica de la historia en la década de los setenta y principios de los ochenta, según ROMERO, J.: op. cit., pp. 30-31.

en un contexto de progresiva “proletarización” de la docencia, lo que golpeó de lleno al profesorado de secundaria²². Por último, la relativa renovación de los libros de texto llevada a cabo por las grandes editoriales, adecuándose mejor a la reforma educativa, las exigencias de parte del profesorado y las necesidades del nuevo alumnado²³.

Frente a esta compleja situación educativa, nuestro profesorado reacciona a un triple nivel: aceptando en gran parte las nuevas orientaciones ideológicas propias de la era postmoderna, oponiéndose y criticando los cambios educativos en tanto que suponen un empeoramiento de sus condiciones profesionales y de trabajo, pero valorando positivamente su concreta labor diaria, como una for-

ma de satisfacción personal y de reivindicación de la dignidad profesional de la docencia.

El resultado final de la evolución tanto del perfil del profesorado como del mismo sistema educativo es enormemente contradictorio y mantiene su secular carácter dual puesto que en él podemos observar tanto una serie de permanencias significativas como también cambios importantes²⁴. Dicha dualidad estaría definida por las siguientes contradicciones: la tendencia secular del profesorado de secundaria a mantenerse al margen de la universidad, tanto en su formación inicial como en la posterior y permanente, lo que acaba reforzando la llamada rutina o cultura escolar del profesorado²⁵, pero que no ha consegui-

²² Nos referimos al proceso de proletarización docente del que habla DENSMORE, Kathleen: Profesionalismo, proletarización y trabajo docente en POPKEWITZ, TH. S. (Ed.) (1990): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de València, pp. 119-147, relacionado con la competencia, autonomía, salario, posibilidades de progreso y evaluación que en el proceso de reestructuración del sistema educativo afecta de forma negativa especialmente al profesorado de secundaria. Respecto al caso español puede verse VV. AA.: *Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles* en GIMENO SACRISTÁN, J.: op. cit., pp. 136 y 137, donde se insiste en la insatisfacción de los docentes en relación sobre todo con la adversa actitud social hacia la profesión, las relaciones con la administración educativa y las oportunidades de promoción profesional.

²³ En VALLS, R.: op. cit., pp. 62-67, se plantea la evolución de los manuales escolares entre la etapa franquista y la actualidad para observar la renovación introducida por las grandes editoriales que culmina, precisamente, en el período 1990-2006, como consecuencia, entre otras razones, de la presión oficial de la reforma educativa.

²⁴ Nos referimos aquí a una dualidad didáctica y metodológica del actual sistema educativo español que no puede separarse tampoco de la dualidad social que está presente desde los orígenes decimonónicos del sistema educativo y que persiste, de forma renovada, a principios del siglo XXI. Sobre el llamado dualismo escolar en sus diferentes facetas puede verse VIÑAO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, especialmente las pp. 123 y 133, GRUPO GEA-CLÍO (2004): *La escuela democrática y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Didáctica crítica y escuela como espacio público*, Con-ciencia Social, núm. 8, Díada editora, sobre todo pp. 19-29, y LLÁCER PEREZ, V. (2006): *La función social de la escuela: del viejo al nuevo dualismo. La construcción del espacio público educativo*, Fapa Valencia, pp. 62-69.

²⁵ En este sentido se continuaría la tradición decimonónica del profesorado de secundaria representada por la labor del catedrático de instituto en la forja del llamado *código disciplinar* del la que nos habla CUESTA, R.: op. cit., pp. 286-299.

do parar la lenta penetración de algunos de los postulados y experiencias de la renovación didáctica; el predominio de la explicación del profesor como eje vertebrador básico de la dinámica del aula, que debe convivir con la introducción de otros métodos y técnicas instrumentales que, en todo caso, intentan valorar la participación del alumnado²⁶; la necesidad del libro de texto obligatorio, que ha conseguido incorporar algunas de las novedades metodológicas planteadas por los grupos de innovación didáctica; el aplastante predominio de la cultura examinadora en la que se prima sobre todo lo memorístico²⁷ como ejemplo de la importancia de los contenidos conceptuales, y de una historia expositiva y narrativa, que, sin embargo, ha tenido que dejar un espacio a otras diná-

micas más interactivas, como el uso de materiales de trabajo, que fomentan los procedimientos, la reflexión y la crítica, como base de una historia más explicativa y valorativa, en la que “pensar históricamente” pueda no sólo incluir la relación presente-pasado sino que también integre la dinámica presente-futuro dándole al conocimiento histórico una función más social y política²⁸.

Pero esta imbricación de cambios y permanencias no es equilibrada sino que bascula claramente en detrimento de los primeros y en beneficio de las segundas. Esto lo hemos podido observar claramente en el caso de la relación entre los elementos internos y externos de la Historia de 2º de Bachillerato, donde los criterios de corrección de la PAU y las tradiciones de la cultura escolar del

²⁶ En BARRADO, J. (2002): La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente. FORCADELL, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza, pp. 655-666, se afirma que “en la práctica docente sigue predominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemento con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre estos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum (...)”. Asimismo, en PAGÉS, J.: op. cit., p. 160, se señala que en la docencia predomina “...una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno-, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente (...)”. Por último, en VALLS, R.: op. cit., p. 66, también se destaca que “para los alumnos, el dominio de las explicaciones del profesorado y el uso del manual son los referentes fundamentales, a pesar de que en las encuestas que hemos realizado también tiene una presencia considerable el uso y comentario de fuentes documentales escritas, que se complementan, de manera mucho más esporádica, con la visión de películas y de documentales... Los debates son, según los alumnos, una actividad prácticamente inexistente...”.

²⁷ Esta hipotética conclusión no diferiría demasiado de la que aparece en MARRENO URBÍN, Domingo (1997): *Desenseñando historia: Una aproximación a los resultados del currículum positivista*, IBER, núm. 13, pp. 75-83, en la que los alumnos de la década de los 90 del siglo pasado apenas si han aprendido los conceptos estructurantes y procedimientos básicos del conocimiento histórico, no saben articular una explicación histórica y para los que la materia histórica es básicamente el conjunto de los hechos más importantes del pasado, que deben aprender de forma memorística.

²⁸ Esta característica –a la que ninguno de nuestros entrevistados hacen referencia- diferenciaría a la llamada didáctica crítica de otras plataformas de pensamiento del profesorado.

profesorado se acababan imponiendo a los objetivos teóricos de la asignatura y de la misma prueba así como a la misma práctica aulera, conformando con ello una historia basada en contenidos conceptuales, memorística, narrativa y exclusivamente política. Sin embargo, esta realidad no se circunscribe sólo a la secundaria postobligatoria sino también a la obligatoria. Esto no es una casualidad sino que es producto de la propia estructura del sistema educativo actual que, a pesar de las diferentes reformas realizadas, no ha apostado de forma decidida por una enseñanza claramente procedimental y valorativa²⁹.

Finalmente, frente a los problemas y contradicciones que se han planteado aquí en relación con el aprendizaje de la Historia de 2º de Bachillerato y su relación con el acceso a la Universidad no es suficiente plantear algunos retoques a la situación actual, como han sugerido la mayoría de nuestros protagonistas. Eliminar la optatividad de la disciplina histórica, reducir materia, ampliar carga horaria o consensuar más la PAU, flexibilizándola, para dar cabida a todas las sensibilidades del profesorado, pueden mejorar en algunos aspectos la contradictoria situación actual, pero no deja de ser una perspectiva demasiado corta y centrada en un curso muy específico

en el que, por una parte, desembocan problemas de aprendizaje y educativos de mayor calado –que también se han señalado aquí–, que se generan en otros tramos educativos. Por otra parte, el 2º de bachillerato es el nexo de unión con otra etapa educativa de la que vive bastante aislada y de la que tampoco recibe demasiado interés y comprensión. ¿Por qué un alumno de 2º de Bachillerato no tiene autonomía suficiente para enfrentarse a una prueba de madurez a pesar de que dichos objetivos son básicos en el currículum de la enseñanza obligatoria? ¿Por qué los contenidos actitudinales y de valores están marginados o prácticamente “desaparecidos” en los criterios de evaluación de la mayoría de los seminarios didácticos cuando se argumenta el gran valor de la historia como instrumento para la educación ciudadana? ¿Por qué las reuniones de coordinación para la PAU se convierten en inútiles y repetitivos trámites burocráticos cuando aquella prueba sirve, como mínimo, para seleccionar a los futuros alumnos universitarios? Todas estas cuestiones, que corresponden a problemas y conflictos de la enseñanza secundaria actual, no se pueden responder ni solucionar si no tenemos en cuenta todo el sistema educativo, sus diferentes etapas –no olvidemos que la secundaria es el tra-

²⁹ ROMERO, J.: op. cit., pp. 29-159, entiende que los diseños curriculares de base de la LOGSE es una solución de compromiso entre la historia conceptual e interpretativa introducida en España entre mediados de los 70 y mediados de los 80, y la corriente didáctica popularizada por el Grupo 13-16 a lo largo de los 80 que pone el acento en la creciente importancia de los métodos y procedimientos, dejando de lado cualquier perspectiva basada en la función social y política del conocimiento histórico. Si a ello añadimos la política de ampliación de contenidos factuales en detrimento de los procedimientos llevada a cabo por el PP en el recién estrenado milenio, llegaremos al resultado actual.

mos intermedio y conector entre todas ellas— los currículums, los planteamientos didácticos y, en definitiva, la formación del profesorado y, en nuestro caso concreto, qué conocimiento histórico puede ser más idóneo para una mayor madurez de los alumnos³⁰.

Un requisito indispensable para iniciar el camino de las soluciones sería acabar con la secular incomunicación entre la enseñanza secundaria —donde actualmente estallan los conflictos más significativos del sistema educativo— y la universitaria —donde se genera la teoría educativa para intentar solucionarlos y dónde se aplica escasamente—, abriendo un espacio de debate en el que se plantearan problemas, conflictos y soluciones a partir de la recíproca interacción entre planteamientos teóricos y experiencias didácticas. En dicho ámbito público de discusión y consenso deberían de ponerse a debate los problemas profesionales entendidos como problemas vinculados a la práctica, que deberían ser sometidos al análisis y tratamiento de la teoría didáctica, que no debería ser campo exclusivo de la universidad³¹. Todo este bagaje debería ser posteriormente utilizado, por una parte, en la creación de una verdadera for-

mación del profesorado —que ahora no existe en el caso de la enseñanza secundaria— y, por otra, reintroducido en la propia estructura curricular y organizativa del sistema educativo.

Para acabar, incluiremos algunas reflexiones, propuestas y demandas hechas desde la perspectiva del profesorado y del alumnado —tanto del ámbito de la secundaria como de la universidad— y que, a modo de ejemplo, podrían suscitar el inicio del diálogo o debate propuesto más arriba³²:

“Se necesitaría una mayor formación generalista como historiadora, menos especializada en debates sobre hechos concretos o a partir de la lectura de tesis de los profesores. Se debería insistir más en los métodos y bases historiográficas, así como definir los rasgos básicos que permiten entender un período histórico”.

“Ni la Historia es tan necesaria en el bachillerato —no pasaría nada si algunos alumnos no la estudiaran porque no sería imprescindible para la formación especializada preuniversitaria— ni tampoco es imprescindible estudiar toda la historia de España, sugiriendo el análisis pormenorizado de algunos períodos históricos claves para la comprensión de la España actual, como se plantea por

³⁰ En PAGÉS, J.: op. cit., pueden verse la labor y las propuestas que a nivel europeo se están planteando en torno a la formación del profesorado.

³¹ Son interesantes las propuestas planteadas por el colectivo FEDICARIA (2006): *Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática*, núm. 10, Díada editora, Sevilla, especialmente en su Editorial.

³² Se trata, respectivamente, de las propuestas de dos de nuestros entrevistados, los profesores 1 y 3, y de dos afirmaciones que hacen, por una parte, los alumnos en el trabajo de Rafael Valls citado anteriormente, y, por otra, Jesús Romero en otro de los trabajos también reseñados.

parte de la historiografía y el currículo escolar británicos”.

“(…) Es muy significativo que una gran parte del alumnado reivindique textualmente “una mayor participación, y más activa” en el desarrollo de las clases, así como un aprendizaje de la historia en el que su propia reflexión sobre las cuestiones y los problemas abordados, especialmente las relacionadas con los tiempos más recientes, tenga un mayor peso y que se le dedique una mayor atención y más tiempo”.

“(…) Existe una tercera vía –la perspectiva crítica de la educación– que destaca la función social y política del conocimiento histórico, y de cualquier conocimiento en general, en el sistema educativo.

(…) Teniendo en cuenta que la enseñanza secundaria obligatoria está pensada para facilitar una oferta formativa válida para todos los alumnos..., se considera que la utilidad de los aprendizajes no debe contemplarse desde el punto de vista de las demandas de las disciplinas universitarias, ni tampoco en relación con el desarrollo de determinadas destrezas circunscritas a la esfera del intelecto individual, sino en un sentido social”.

Bibliografía

- BARRADO, J. (2002): La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente. FORCADELL, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza.
- CON-CIENCIA SOCIAL (2006): *Formación crítica del profesorado y*

profesionalidad democrática, Díada editora, Sevilla.

- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*, Pomares, Barcelona.
- DENSMORE, Kathleen (1990): Profesionalismo, proletarización y trabajo docente en POPKEWITZ, TH. S. (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de València.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (COORDS.) (2004): *El sistema educativo. Una mirada crítica*, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.
- GRUPO GEA-CLÍO(2004): La escuela democrática y la enseñanza de las Ciencias Sociales en *Didáctica crítica y escuela como espacio público*, Conciencia Social, núm. 8, Díada editora, Sevilla.
- GUIMERÀ, Carme: *El pensamiento del profesor*, en Cuadernos de Pedagogía, Número 213, Barcelona.
- LLÁCER PEREZ, V. (2006): La función social de la escuela: del viejo al nuevo dualismo, en *La construcción del espacio público educativo*, Fapa Valencia.
- MARRENO URBÍN, Domingo (1997): *Desenseñando historia: Una aproximación a los resultados del currículum positivista*. IBER, núm. 13, Barcelona.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás, SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y BELTRÁN LLAVADOR, José (2006): *Los profesores de historia y la enseñan-*

- za de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos*, en Enseñanza de las Ciencias Sociales, Número 5, Barcelona.
- PAGÉS, J. (2004): Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia, en COVER, J. L. y NICOLÁS, E.: *Miradas a la historia*, Murcia, UMU.
- ROMERO MORANTE, J.: *La evolución reciente de la didáctica de la Historia en España: el debate de ideas*, en Enseñanza de la Historia y ordenadores.
- VALLS, Rafael (2007): *La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo*, en Enseñanza de las Ciencias Sociales Número 6, Barcelona.
- VIÑAO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons.

ANEXO

CUESTIONARIO-GUÍA DE LA ENTREVISTA SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES DE HISTORIA

PRIMER BLOQUE.

La formación inicial para ser profesor/profesora de Bachillerato

A. Formación en el ámbito historiográfico

1. ¿Crees que las Administraciones educativas y universitarias han desarrollado suficientemente la preparación historiográfica del profesorado? ¿Qué echas en falta?
2. ¿Piensas que es importante que un profesor/profesora se identifique con algún modelo historiográfico para desarrollar mejor sus clases?
3. ¿A los alumnos les gusta o les disgusta que el profesor/ profesora tenga sus propios puntos de vista sobre ciertos temas opinables? ¿Crees que es posible hacer buenos debates en clase con alumnos?

B. Formación educativa y didáctica

4. ¿Crees que cuando un profesor/profesora llega por primera vez a un centro escolar conoce lo básico de cómo funciona el sistema escolar y el bachillerato en particular?

5. ¿Te has sentido aislado en tu centro escolar? ¿Has recibido la información y ayuda precisa cuando la necesitabas para programar tus actividades de 2º de bachillerato?

6. ¿Te has sentido un poco perdido cuando tenías que acudir a las reuniones de selectividad? ¿Cómo influyen las Pruebas de Acceso a la Universidad en tu programación?

SEGUNDO BLOQUE. Finalidades de la educación histórica

7. ¿Te parecen adecuados el currículo y la carga horaria que se imparten actualmente en la asignatura de Historia de 2º de bachillerato?

8. ¿Qué aspectos mantendrías? ¿Qué reducirías o ampliarías? ¿En qué criterios o razones te basas?

9. ¿Qué importancia concedes a los procedimientos y valores en Bachillerato?

10. ¿Cómo se introducen los contenidos de Historia en relación con los problemas del presente? ¿Cómo se recogen las opiniones del alumnado y las opiniones de los medios de comunicación sobre el pasado histórico?

TERCER BLOQUE. Metodología de trabajo

11. Intenta describir como se desarrolla actualmente tu clase de Historia de 2º de bachillerato de cualquier día.

12. ¿En qué sentido condiciona la planificación de tu trabajo y el desarrollo de tus clases la PAU, el temario, las horas de la asignatura, los acuerdos del departamento?

13. ¿Qué libro de texto utilizas? ¿Cómo sueles utilizarlo en el desarrollo de tus clases? ¿Qué importancia le concedes en la formación de los alumnos?

14. ¿Cuál es la participación del alumnado en el desarrollo de tus clases? ¿Cómo y en qué circunstancias suele producirse? ¿Estimulas la participación del alumnado?

CUARTO BLOQUE: Valoración del trabajo realizado

5. ¿Estás satisfecho con tu trabajo realizado en el aula y los resultados obtenidos con tus alumnos? Trata de realizar una valoración (pros y contras) de cada uno de los elementos que intervienen en el desarrollo de la clase: profesor, libro, alumnos, otros recursos...

16. ¿Conoces la valoración que tus alumnos realizan sobre el desarrollo de tus clases y los resultados conseguidos? ¿Cómo la demuestran ellos o de qué manera sueles percibirlo tú? ¿Crees que los alumnos pueden tener prejuicios en relación con la historia porque la asocian a la política?

17. ¿Qué aspectos concretos cambiarías en la planificación y desarrollo de tus clases para mejorar los resultados de tu trabajo docente en 2º de Bachillerato?