

# EL PATRIMONIO CULTURAL: VALOR Y USO EDUCATIVO QUE SE HACE EN EL BACHILLERATO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MURCIA

## COMUNICACIÓN MESA 2

### ***Autores:***

Nicolás Martínez Valcárcel Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia ( [nicolas@um.es](mailto:nicolas@um.es)),

José Antonio Padilla Ángel. IES “Ruiz de Alda” (Murcia) [jpadilla@pntic.es](mailto:jpadilla@pntic.es)

María Elena Martínez Molina ( [memm@alu.um.es](mailto:memm@alu.um.es)). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia

Elisa Navarro Medina. ( [enm@alu.um.es](mailto:enm@alu.um.es)). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia

David Hidalgo Giménez ( [dhg@alu.um.es](mailto:dhg@alu.um.es)). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia

Murcia Beatriz Zamora Ortíz. ( [bzo25431@alu.um.es](mailto:bzo25431@alu.um.es)) Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia

### **PALABRAS CLAVE**

---

Enseñanza, Aprendizaje, Patrimonio Cultural, Historia.

### **INTRODUCCIÓN**

---

Es a todas luces indiscutible en los comienzos del tercer milenio, la relevancia e importancia que cumple el Patrimonio Cultural en sumas múltiples vertientes: económica, social, política, turística, educativa<sup>1</sup>, etc. Sin embargo, es igualmente cierto, que el binomio Patrimonio-Educación, siempre de gran actualidad, al disponer de actores que aman la cultura y la herencia cultural, no puede quedar exento de indagaciones o investigaciones, que exploren la auténtica naturaleza de dicha relación, destacando la gran importancia y la problemática específica que caracteriza a estas dos grandes parcelas, que, condenadas a entenderse, comparten ya, objetivos comunes.

Son varias las razones que justifican dicha interrelación: en primer lugar *la progresiva ampliación del patrimonio cultural a elementos muy variados de la cultura*, parte de ellos, inmateriales: valores estéticos, científicos, antropológicos, etc., que son recogidos y tienen su conexión y aplicación directa en la educación y los sistemas educativos (idiomas, tradiciones orales, ritos y creencias, artesanías, deportes, juegos tradicionales, etc).

En segundo lugar, la extensión y generalización, por no decir, *universalización de la cultura y la educación a toda la sociedad*, según establecen los currícula de los planes de estudio de la enseñanza formal, vinculando a sus actores hacia un modelo universal de cultura que favorezca la unión de pueblos y de culturas en unos mismos valores. Para lograr este objetivo, en nuestras sociedades desarrolladas, contamos con un *aumento progresivo de medios didácticos y tecnología educativa*, de utilización conjunta por alumnos y profesores (información digital, medios audiovisuales, Internet, etc), que permiten un mayor acceso y conocimiento sobre los valores que aporta el patrimonio cultural desde el pasado hasta la actualidad.

En tercer lugar, los *recursos patrimoniales constituyen “per sé”, un recurso educativo de indudable potencia motivadora y educadora*, que progresivamente, recogerá las aportaciones culturales de aquellos que comprendan como fundamental, la preservación, conservación y creación del patrimonio cultural, como testimonio del conjunto variado de experiencias humanas, que proyectadas a través del tiempo, sean la conciencia dialogante que vincule, uniendo a los pueblos de la Tierra. De dicha acción educativa, surgirán buenos educadores y gestores del patrimonio cultural, en aportaciones incardinadas con las futuras generaciones, orgullosas de recibirlo.

Es pues, desde estas premisas donde surge el núcleo central de la presente Ponencia, que se plantea como reto, *“el análisis del uso que se hace del Patrimonio Cultural en el actual Bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Murcia”*, por parte del alumnado que realiza los estudios de Historia Contemporánea e Historia de España, en los dos respectivos cursos del mismo.

Conviene señalar que esta ponencia forma parte de un proyecto de investigación más amplio denominado “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada, desde la perspectiva de los alumnos”<sup>2</sup>. Los autores de este trabajo pertenecemos, como investigadores, a dicho proyecto.

Cualquier investigación, como sabemos, parte de unas determinadas concepciones de los investigadores, de unas necesidades de comprensión de los contextos objetos de estudio y de unos determinados marcos teóricos de fundamentación e interpretación en torno a los cuales estructuran y orientan los trabajos. En nuestro caso, como un horizonte comprensivo de lo que supone el eje básico de nuestra propuesta, mantenemos (sin menospreciar otras necesidades de indagación), que los cambios que se promuevan en la organización y en la cultura de los Institutos, o de los currícula, o en las relaciones entre los profesores deben tener como finalidad última mejorar el aprendizaje de los alumnos. Por muy nobles y sofisticadas que sean las propuestas de cambio se convertirán en nada si los profesores no las trasladan a su práctica efectiva en el aula (Fullan, 1991, Marchesi y Martín, 1998). Igualmente, es preciso aproximarse a la descripción de esas prácticas de aula pues como la propia "Academia de Historia" ha señalado en su punto 5 "Resulta sumamente difícil conocer cual es el estado actual de la enseñanza de la Historia en España en los niveles educativos secundarios. Desde el exterior, se puede hacer un análisis tanto de los currícula oficiales, como de los libros de texto que utilizan los alumnos. La Academia tiene copiosa información sobre el contenido de los libros de texto en toda España. Pero le faltan noticias sobre un elemento esencial: la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula".

Con ello no estamos manteniendo ninguna exclusividad o preeminencia de unos estudios sobre otros, sino simplemente manifestando la pertinencia de profundizar en estos ámbitos de reflexión. Así pues, conocer y comprender lo que está ocurriendo en las aulas y desde las aulas, ha sido y es, lógicamente, una preocupación largamente abordada en las investigaciones que se han desarrollado en la enseñanza-aprendizaje en general, o en las materias y asignaturas específicas en particular. En este sentido de concretar, una labor difícil de realizar, ha parecido adecuado centrarse en una materia determinada Historia Contemporánea (bien sea de España o General) y en unos niveles concretos, Bachillerato LOGSE, Bachillerato Unificado y Polivalente y en COU. En gran parte esta decisión ha sido tomada por el olvido que actualmente está teniendo el

nivel del Bachillerato (en virtud de los problemas que tiene planteado la E.S.O.), la reforma realizada en esta materia, por el carácter de troncalidad en Bachillerato LOGSE y en 3º de BUP (como Historia de España) y por la propia actualidad que la Historia tiene y seguirá teniendo.

## **1.- HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y CASOS ESTUDIADOS EN EL PROYECTO**

La finalidad que nos proponemos es, tomando como base las declaraciones de los alumnos, describir, analizar, comprender, valorar y proponer ámbitos de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales utilizados en dichos procesos y las técnicas y criterios de evaluación seguidos por el Profesorado de Hª Contemporánea de Bachillerato LOGSE-BUP-COU en la Comunidad de Murcia, así pues proponemos las siguientes hipótesis y objetivos:

ESTUDIO GLOBAL. El profesorado de Secundaria cuando imparte las materias de Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (BUP), e Historia de España (COU), en la Comunidad Autónoma de Murcia, construye los contenidos del curriculum en las aulas mediante modelos de enseñanza.

- 1.- ¿Cómo perciben y describen los alumnos dichos modelos de enseñanza en las aulas de Historia?
- 2.- ¿Con qué medios y materiales se llevaron a cabo esas enseñanzas?
- 3.- ¿Cómo se evaluaron?
- 4.- ¿Cómo percibe el alumnado globalmente a su profesorado?

ESTUDIO DIFERENCIADO. Los currícula de las materias de Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (BUP), e Historia de España (COU), tienen su fundamentación en dos Reformas del Sistema Educativo distintas: L.G.E. y L.O.G.S.E. que presentan referencias diferenciadas en sus metodologías, medios y evaluación.

- 5.- ¿Existen algunas diferencias significativas, de acuerdo con las percepciones y descripciones de los alumnos, entre BUP-LOGSE referidas a cómo se enseña en las aulas?
- 6.- ¿Se utilizan materiales diferentes en BUP o en LOGSE?
- 7.- ¿Hay diferencias en cómo se evalúa entre BUP y LOGSE?
- 8.- ¿Encontramos experiencias personales diferentes en los relatos de los alumnos de BUP o de LOGSE?
- 9.- ¿Podríamos identificar modelos de enseñanza de la Historia diferentes en las prácticas relatadas por los alumnos?

ESTUDIO DIACRÓNICO. Aunque los datos no son excesivamente amplios cabe la posibilidad de que exista cierta evolución en los modelos de enseñanza, en los materiales, en la evaluación o en las vivencias de los alumnos que estudiaron Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (BUP), e Historia de España (COU).

- 10.- ¿Ha habido alguna evolución en la última década en cómo los alumnos perciben y describen la enseñanza de la Historia en las aulas?
- 11.- ¿Qué modelos de enseñanza de la Historia han predominado?
- 12.- ¿Ha habido evolución en los materiales utilizados?
- 13.- ¿Ha habido evolución en la evaluación?
- 14.- ¿Se perciben modificaciones en los alumnos respecto al impacto?

LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y LOS GRUPOS DE RENOVACIÓN. Los resultados de los apartados anteriores constituyen una perspectiva declarada que puede representar, en gran medida, lo que los alumnos perciben metodológicamente que ha sido su formación en Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (BUP), e Historia de España (COU) de la Comunidad Autónoma de Murcia. Es conveniente también conocer las valoraciones que tanto los docentes como los grupos de renovación hacen de las conclusiones halladas.

- 15.- ¿Cómo perciben, analizan, critican y justifican los profesores y los grupos de renovación los modelos descritos de enseñanza en las aulas de Historia por los alumnos?
- 16.- ¿Cómo perciben, analizan, critican y justifican los profesores y los grupos de renovación los medios y materiales con los que se llevaron a cabo esas enseñanzas de Historia descritos por los alumnos?
- 17.- ¿Cómo perciben, analizan, critican y justifican los profesores y los grupos de renovación las evaluaciones descritas por los alumnos?
- 18.- ¿Cómo perciben, analizan, critican y justifican los profesores y los grupos de renovación las valoraciones que hacen sobre el impacto en los alumnos de las enseñanzas de Historia descritos por los mismos?
19. ¿Qué alternativas podrían, realistamente, llevarse a cabo para mejorar los ámbitos deficitarios encontrados?
- 20.- ¿Qué alternativas podrían, realistamente, llevarse a cabo para conservar los ámbitos positivos encontrados?.

Para alcanzar dichos objetivos, es preciso disponer de una base amplia de casos, referida a un espacio físico reducido, con la finalidad de acercarnos a esa realidad para describirla y comprenderla desde la perspectiva de uno de los implicados: el alumnado. Igualmente es preciso disponer de un instrumento, eficaz con nuestros propósitos, para obtener la información, por ello, como expondremos más pormenorizadamente más adelante, utilizamos “La narración de un recuerdo utilizando la memoria episódica de los alumnos”. Unido pues a esta técnica para obtener una información relevante con nuestras intenciones, estaba la necesidad de que los casos constituyeran nuestra investigación fuesen:

- ✓ **numéricamente altos** (*1523 descripciones*),
- ✓ **para un espacio físico reducido** (*Comunidad Autónoma de Murcia: 15.000 km<sup>2</sup>*),
- ✓ **distribuidos por todo su territorio** (*cada una de las zonas en que dividimos la CC.AA. de Murcia tiene una representación proporcional a su población estudiantil, número de Institutos y espacio físico que la constituye, no hay ningún centro de Secundaria o Instituto que no tenga al menos una descripción*),
- ✓ **desarrollada en el tiempo** (*se disponen de datos de una década e incluso aislados de dos décadas*),

- ✓ **que fuesen aportados por los implicados en todas sus situaciones posibles** (*estar en el momento de hacer la descripción estudiando Bachillerato o CO, 15% de los casos; estar estudiando Ciclos Formativos 7%, Diplomaturas, 14%, o Licenciaturas, 57%, no haber seguido estudiando al terminar Bachillerato, 4%, e incluso haber terminado ya los estudios y estar trabajando, 3%*)
- ✓ **que representasen a los dos Sistemas Educativos que se impartían** (*LGE, con el 51% de los casos y LOGSE con el 49%*)
- ✓ **que todas las titulaciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Murcia tuviesen alumnos que han descrito su recuerdo de clases de Historia.**

En este sentido, estimamos que las descripciones que constituyen nuestra investigación poseen una amplia representatividad coherente con nuestros propósitos. A continuación pasamos, brevemente, a describirlas con mayor profundidad.

## **2.- OBJETIVOS DE ESTA COMUNICACIÓN**

---

Tal y como expusimos al principio, pretendemos dar en esta ponencia un *avance de los resultados obtenidos referidos al uso de los medios y más concretamente al utilización que del Patrimonio Cultural se hace en el proceso de formación de los alumnos y alumnas de Bachillerato*. Es pertinente recordar que, para la casi totalidad alumnos de este nivel educativo, será la única formación reglada que tengan acerca de una materia como la Historia de España Contemporánea, la Historia Contemporánea o la Historia de España. También sería significativo no olvidar que será la formación general que reciban todos aquellos que posteriormente amplíen sus estudios bien a nivel de Diplomatura, Licenciatura o Ciclos Formativos. Por lo tanto se trata de describir, en el recuerdo de los alumnos, que es lo *que conocieron de su Patrimonio Cultural*.

Tal y como puede evidenciarse en los objetivos que nos propusimos, en cada una de las hipótesis que se formularon iba explícitamente incluida una reflexión sobre los medios utilizados. Tomando como referentes los objetivos 2, 6, 12 y 16 nos formularemos una nueva interrogante *¿Qué uso del Patrimonio Cultural llevan a cabo la enseñanza de la Historia?*.

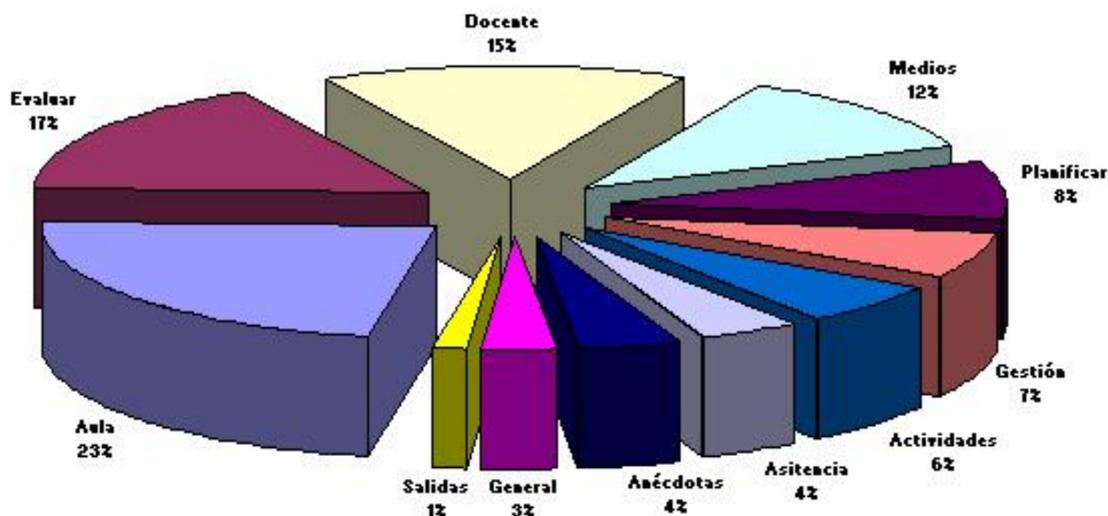
Así pues en esta ponencia daremos cumplida cuenta en primer lugar de las categorías encontradas y, posteriormente, profundizaremos en el objeto de esta ponencia.

## **3.- CATEGORÍAS OBTENIDAS**

---

El análisis del conjunto de bases exploratorias nos ha permitido conocer, desde la perspectiva de los alumnos, qué pasa en las aulas de Historia de los cursos terminales de secundaria. La enorme cantidad de los datos acumulados (más de 40.000 entradas informáticas, que son frases de la memoria de alumnos), ha supuesto el esfuerzo de categorización de los mismos atendiendo a su contenido y significado. Cabe destacar la emergencia de 11 grandes categorías diferentes<sup>2</sup> recogidas en el gráfico siguiente. Bien, a tenor de los datos procesados se han detectado las siguientes categorías de significado que agrupamos de mayor a menor para su mejor estudio.

**Estructura de la actividad en el aula.** Esta categoría recoge el 23% de las aportaciones emitidas. Está referida a las formas de inicio, desarrollo y finalización de las sesiones de clase. Igualmente señala las ocupación del espacio del aula por parte del profesor, el tipo de actividad organizada, las formas de abordar las dudas emergidas de los proceso de enseñanza –aprendizaje y la adecuada o inadecuada utilización del tiempo de enseñanza.



**La segunda categoría en orden de aportaciones es la referida a los temas de evaluación.** Más concretamente recoge el 17% de las aportaciones. Específicamente está constituida por las valoraciones referidas a la concreción de las preguntas que constituyen las evaluaciones, las técnicas utilizadas, la periodicidad de las mismas y las condiciones en o para la realización de los exámenes. Igualmente encontramos apreciaciones referidas a los criterios de calificación, declaraciones referidas a los resultados de los exámenes y a su dificultad o no y, por último al tipo de situaciones vinculadas con las facilidades o no que hay para copiar en los exámenes.

**La tercera categoría está vinculada con la figura del profesor.** Esta supone el 15% de las aportaciones. Sin lugar a dudas las valoraciones expresadas señalan como la figura del docente está presente en el quehacer y en la memoria de los alumnos. Mas concretamente se han considerado las apreciaciones que realiza el profesor acerca de la cultura, el estudio y las responsabilidades de sus alumnos, las valoraciones que lleva a cabo y los espacios en las que la realiza. Por otra parte también señalan la actitud y el carácter que los alumnos perciben del docente, sus peculiaridades y formas de ser, el cumplimiento de su responsabilidad diaria y las valoraciones que estiman los alumnos acerca de su formación como historiadores y didáctas.

**Una cuarta categoría está referida a los medios y recursos utilizados por los docentes.** Más concretamente recibe el 12 % de las declaraciones. El uso del libro de texto y los apuntes son referencias obligadas y mayoritariamente señaladas, pero junto a ellos los vídeos, cine, retroproyector, material fotocopiado, periódico, noticiarios e incluso internet son recordadas por los alumnos. Igualmente están explícitamente aludidos el uso de mapas, ejes cronológicos y mapas conceptuales

**La quinta categoría está referida a la planificación que hace el profesorado de su materia.** Recoge el 8% de las consideraciones realizadas. Mas concretamente están vinculadas con el grado de cumplimiento del temario y el criterio que explícitamente le lleva a ese grado de ejecución. Igualmente señalan el ritmo de clase (estrechamente focalizado en la necesidad o no de cumplir el programa), el grado de preparación que diariamente aprecian y las preferencias que tienen acerca de los contenidos indicando mas general o específicamente las razones de dicha preferencia.

**La sexta categoría se refiere a la Gestión de clase.** Supone el 7% de las aportaciones. En gran medida esta articulada en torno a las preferencias que aprecian los alumnos acerca de las actuaciones del docente con los alumnos en general o en particular y el significado de las mismas. También es señalada la necesidad de controlar o no la clase y el tipo de clima y ruidos de la misma y, por último las sanciones que los docentes, en mayor o menor medida y con más o menos asiduidad, utilizan para controlar y gestionar el aula.

**La séptima categoría contiene el tipo de actividad y los trabajos que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza aprendizaje.** Contiene el 6% de las declaraciones. Más concretamente se señalan como quehaceres del tiempo que se está en el aula y fuera la realización de biografías de personajes con mayor o menor grado de precisión de las mismas, los ejercicios, deberes y trabajos que se hacen en el aula o en casa y, más específicamente vinculados con la naturaleza de la Historia los mapas y ejes cronológicos y los comentarios de textos.

**La octava categoría se ocupa de registrar las aportaciones referidas a la asistencia a clase y al control de la misma.** Ocupa el 4% de las declaraciones de los alumnos. Es significativo el grado de recuerdo de esa actividad más específicamente concretada en cómo se llevaba a cabo y por quién, el grado de formalidad o preocupación del docente cuando la realizaba y las consecuencias que tiene para el alumno a nivel personal, familiar o académico.

**La novena categoría señala la existencia de anécdotas y relatos, con intención eminentemente motivadora, introducidos por los docentes en el desarrollo del contenido.** Recoge el 4% de las aportaciones. Es muy significativo la constatación de la existencia de este mundo particular de cada docente a la hora de dar vida al contenido histórico. El tipo de referencia contada con un sentido más o menos ameno es amplia y va desde alusiones generales a la existencia de la misma o concreciones de niveles históricos más o menos jocosos, contextuales, Autonómicos, a temas de actualidad, a vivencias llevadas a cabo por los propios docentes, a temas personales o familiares de los profesores o sencillamente a bromas o chistes interpretados positiva o negativamente por los alumnos.

**La décima categoría se refiere a las valoraciones que de carácter general se realizan de la metodología empleada por los docentes.** Son señaladas por el 3% de las declaraciones. En su conjunto suponen juicios valorativos de los alumnos tomando como referencia el existencia o no de motivación en clase argumentando o no las razones de la misma, las centradas en el profesor o en los alumnos, o en la propia metodología utilizada y, por último, la incidencia que en la metodología expresamente se le adjudica a la selectividad.

La undécima categoría está referida a las visitas y a las experiencias extraescolares. Suponen poco más del 1% que ante una muestra tan amplia suponen 577 referencias. Tal vez sea significativo el recuerdo de los alumnos hacia ellas realizado en torno al número de visitas realizadas, o ausencia de las mismas, a la naturaleza de esas situaciones extraescolares, (viajes, visitas de un día, visitas a monumentos, museos, conjuntos artísticos, etc) y a dimensiones valorativas apreciadas por los alumnos.

#### 4.- LAS VISITAS AL PATRIMONIO CULTURAL COMO MEDIO DE CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA

---

Las visitas como medio de conocimiento de la Historia, presentan un valor y una potencialidad inherentes a los propios fines educativos de las materias cuyo contenido fundamental es el de la Historia o de la Historia Contemporánea. En las sociedades actuales, el conocimiento de la Historia se suele utilizar como justificación del presente. Por ello, no es de extrañar que dichas sociedades, utilicen la Historia para legitimar hechos políticos, sociales o culturales, o bien se justifiquen, determinados cambios que nos afectan como modas o corrientes de pensamiento.

Consideramos que en los tipos de visitas analizadas en el marco de las clases de Historia (excursiones, viajes de estudios, viajes organizados, visitas de una jornada y visitas a museos, monumentos, conjuntos artísticos, exposiciones, etc) se han de valorar los siguientes objetivos:

1. Se trata de actividades organizadas que deben tender a **renovar la acción didáctica**.
2. Es adecuado en todo momento saber si se **discierne entre “recursos didácticos” y “recursos de ocio”** a la hora de organizar y programar cualquier actividad o salida.
3. Las visitas deben **integrarse en el proceso de aprendizaje y en una correcta planificación didáctica**.
4. En nuestra sociedad avanzada y consumista, una de las principales **amenazas**, es la **“pérdida del sentido por el uso”** que transforma al bien patrimonial, en un objeto de consumo más, o en pura mercancía.
5. Además, consideramos que desde su propia especificidad, la Historia y las visitas que los profesores de Historia programen, pueden **favorecer los siguientes procesos** en la educación integral de los actuales adolescentes que cursan estudios de Bachillerato:

*A. Facilitar la comprensión del presente*, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado. La Historia no tiene la pretensión de ser la "única" disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, la comprensión del presente cobra mayor riqueza y relevancia.

*B. Preparar a los alumnos para la vida adulta*. La Historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana.

*C. Despertar el interés por el pasado*, lo cual indica que la Historia no es sinónimo de pasado. El pasado es lo que ocurrió, la Historia es la investigación que explica y da

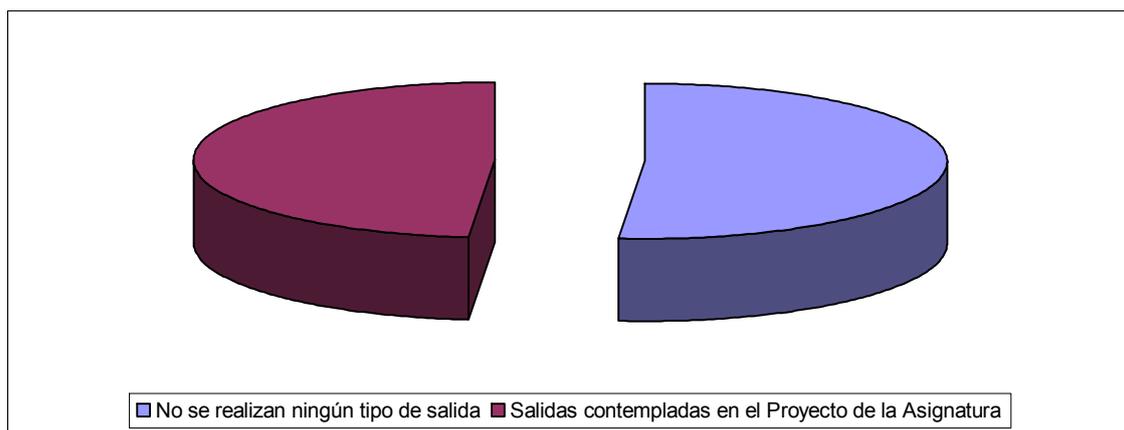
coherencia a este pasado. Por ello, la Historia plantea cuestiones fundamentales sobre este pasado desde el presente, lo que no deja de ser una reflexión de gran contemporaneidad y, por lo tanto, susceptible de compromiso.

**D. Potenciar en los adolescentes un sentido de identidad.** Tener una conciencia de los orígenes significa que cuando sean adultos podrán compartir valores, costumbres, ideas, etc. Esta cuestión es fácilmente manipulable desde ópticas y exageraciones nacionalistas. Nuestra concepción de la educación no puede llevar a la exclusión o al sectarismo, por lo que la propia identidad siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente.

**E. Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.** Este aspecto va íntimamente ligado al punto anterior. No se puede imponer una cultura estándar ni uniforme en el ámbito planetario a los jóvenes de una sociedad tan diversa culturalmente como la actual. Sin embargo, es bien cierto que compartimos una gran parte de la cultura común. Es necesario colocar esta "herencia" en su justo contexto.

**F. Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.** En definitiva, la Historia y las visitas en Historia, han de ser un instrumento para ayudar a valorar a los "demás". Países como los nuestros, que han vivido aislados por razones históricas y políticas, deben contrarrestar esta situación fomentando la comprensión hacia otras sociedades vecinas o exóticas.

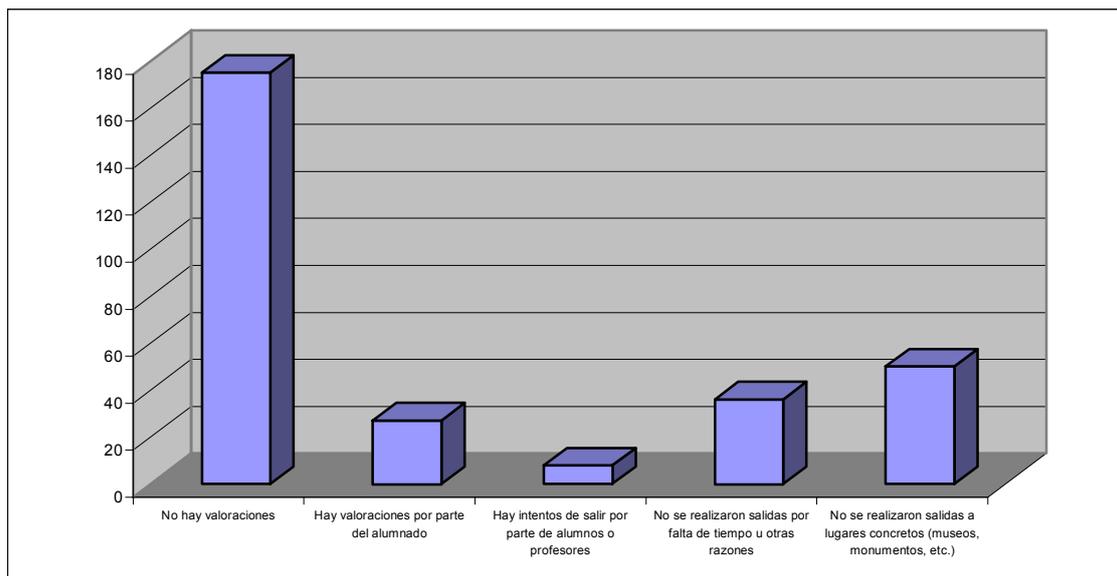
No obstante, en la investigación realizada sobre las visitas de los alumnos/as de las materias de Historia en Bachillerato (577 casos), se obtienen las siguientes valoraciones:



### Proporción de visitas realizadas en el Proyecto de la Asignatura

Fuente: elaboración propia

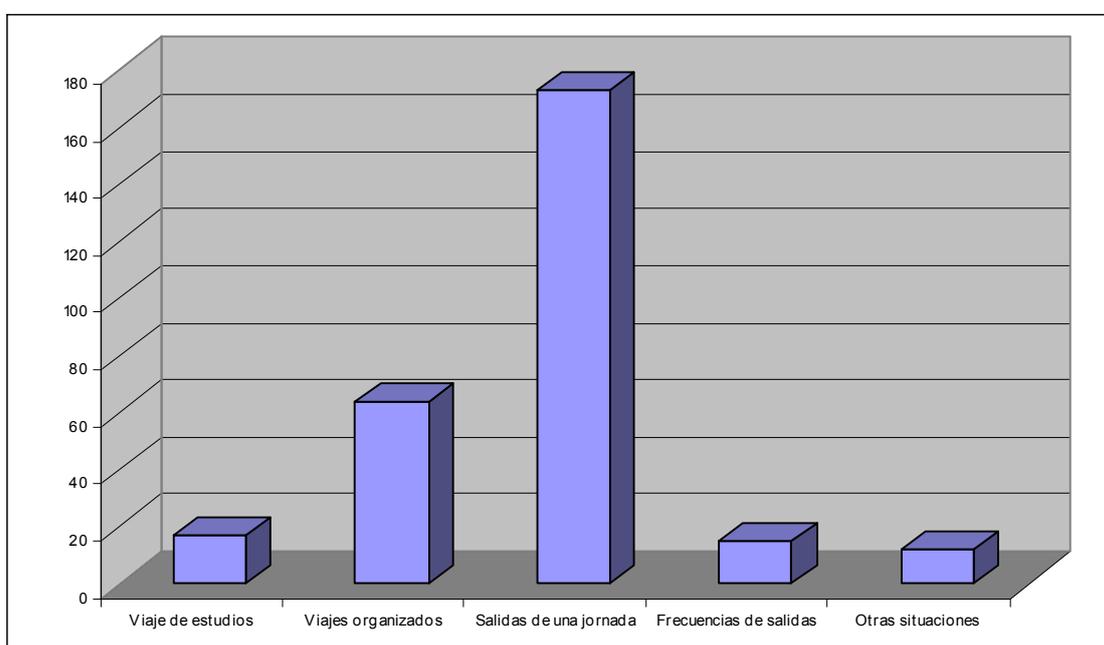
Como se comprueba en la gráfica adjunta, el 51,29% del alumnado afirma no haber realizado ningún tipo de salida con su profesor de Historia o incluso con otros profesores del Centro, mientras, el 48,70% restante, si participa en visitas contempladas en el proyecto de la Asignatura.



**Justificación específica de las causas principales por las que no se realizan visitas. Fuente: Elaboración propia**

De las encuestas realizadas al alumnado que no ha participado en visitas, se desprende que:

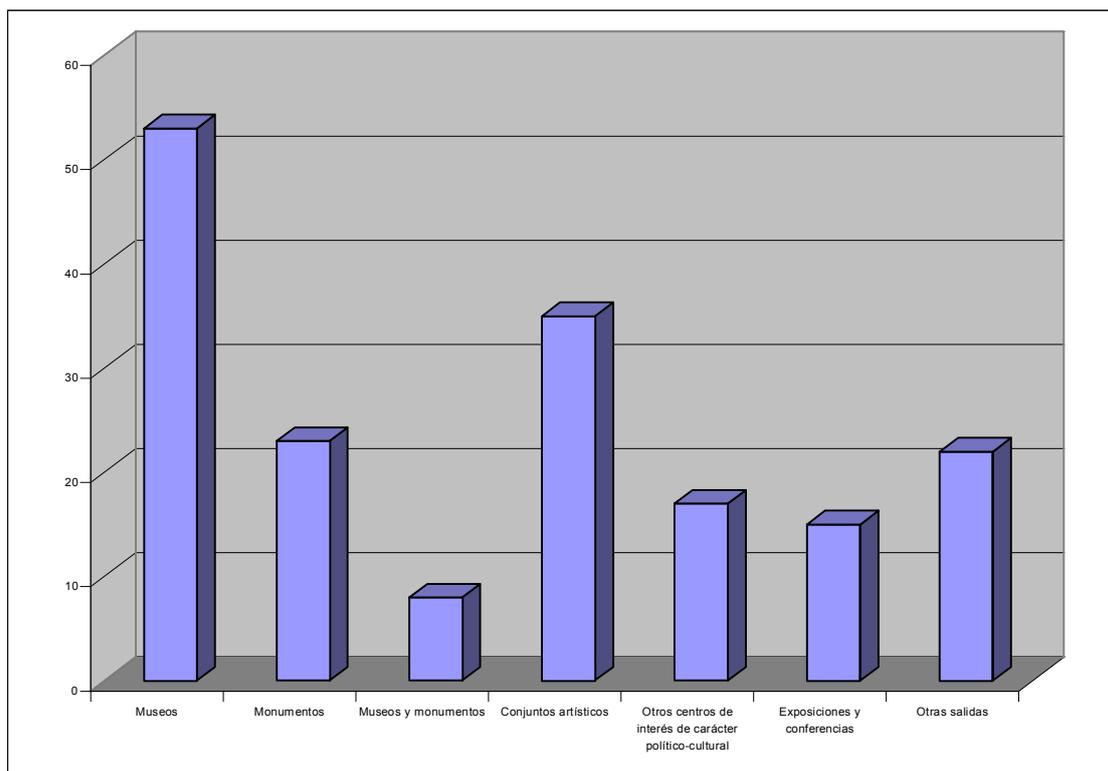
- Un 30,3%, no emite ninguna valoración acerca de ello.
- Un 4,6%, añade algún comentario o matiz sobre dicha circunstancia.
- Un 1,38%, especifica algunos “intentos” de efectuar alguna salida por parte de alumnos o profesores.
- Un 6,23%, matizan la no participación u organización de visitas debido a la falta de tiempo para cumplir los objetivos del programa de la asignatura, o por otras razones argumentadas por el profesor (desconfianza hacia el alumnado...).
- Por último, sólo un 8,6%, justifica que no se realizaron visitas a lugares patrimoniales concretos (museos, monumentos, etc).



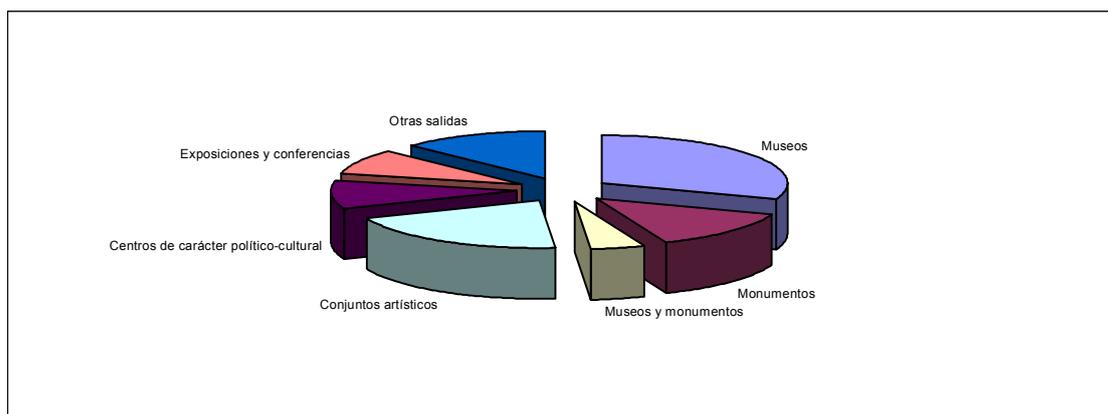
### Distribución cualitativa de las visitas realizadas por el alumnado y frecuencia de las mismas. Fuente: Elaboración propia.

Del total del 48,70% del alumnado encuestado a cerca de su participación en visitas programadas por el Proyecto de la Asignatura, se deducen los siguientes datos:

- 17 alumnos, o sea, el 2,9%, han participado en el Viaje de Estudios realizado en el Centro.
- El 11,09%, lo ha hecho en viajes organizados por la asignatura o por el profesor.
- Casi un 30% del alumnado, ha realizado visitas que se han ajustado a una jornada.
- En cuanto a la frecuencia de las visitas, se manifiestan pocos alumnos/as, predominando la opción de una salida al año, o en cualquier caso un máximo de dos como media anual.
- Un 2,07% de los encuestados, hacen referencia a otras situaciones



Expresión gráfica de los recursos patrimoniales, y su distribución porcentual, en cuanto al uso en visitas, que se ha programado para los alumnos/as. Fuente: Elaboración propia.



Como se puede observar, sobre un total del 29,98%, el alumnado que realizó las visitas, se distribuyó entre las siguientes opciones ofertadas: un 9,18% del total, ha realizado visitas a Museos, un 6,06 a Conjuntos Artísticos, un 3,98% a Monumentos, un 3,8 a Exposiciones y Conferencias, un 2,9% a Centros de carácter Político-Cultural, y por último, un 1,38, a Museos y Monumentos.

## 5. CONCLUSIONES

Como consecuencia de la investigación realizada, se desprenden las siguientes conclusiones:

1. La utilización que se hace del Patrimonio Cultural como recurso educativo, en el proceso de formación de los alumnos y alumnas de Bachillerato es pobre y escasa (solamente el 20% del alumnado, participa en actividades o visitas organizadas por el Centro, Departamento o Profesor respectivo).
2. En la programación de las visitas, no se suele diferenciar entre los “recursos didácticos” de los “recursos de ocio”, por lo que parece palpable, que una buena parte de las visitas, son una válvula de escape para la rutina diaria, y en una parte de los casos, se deja en manos de monitores o guías, la iniciativa de los que se va a hacer.
3. De las encuestas analizadas, se desprende la escasa valoración, en la utilización de recursos del Patrimonio Cultural por parte del Profesorado, que considera dichas visitas un instrumento secundario o complementario, pues se manifiesta claramente, una prioridad casi absoluta sobre lo demás: el cumplir con los contenidos del Programa en curso o con los de la misma Selectividad, por lo que se argumenta que existe una clara falta de tiempo, o carecen de interés, porque no son formativas.
4. Respecto al alumnado, se desprende que buena parte del mismo, asume que en las materias de Historia, no se realicen visitas o actividades complementarias que enriquezcan el programa (un 30% de los encuestados, afirma a secas, que no se realizaron visitas ni excursiones o visitas).
5. El conocimiento que los alumnos han obtenido de su Patrimonio Cultural es muy pobre y aislado (sólo una tercera parte del alumnado participa en el mismo). Las visitas predominantes se ajustan al formato de un día de duración, predominando en las mismas, las visitas a Museos y Conjuntos Artísticos de la Región de Murcia (Asamblea Regional y Teatro Romano de Cartagena, Catedral de Murcia y Museo Salzillo).
6. Igualmente, se desprende que el uso del Patrimonio Cultural que se utiliza en el marco de la enseñanza de la Historia es muy escaso e inapropiado. El profesorado prefiere, adherirse a actividades o visitas de otras materias, Historia del Arte,

Geografía, viajes de estudios, etc, para permitir una salida extemporánea a sus alumnos, por lo que estamos ante visitas no específicas, que no tienden a renovar la acción didáctica de la materia

7. Dichas visitas, no participan del proceso de aprendizaje del alumnado, ni se han planificado didácticamente. No deja de resultar curioso, que algunas de estas visitas se reflejan en la Programación Anual del Departamento, a efectos de que las considere el Consejo Escolar y se puedan llevar a cabo, sin embargo aparecen vacías como programación didáctica a considerar en el avance de las unidades didácticas del programa correspondiente de Historia.
8. Así pues, y en conjunto podemos afirmar, que en la Región de Murcia, las visitas con alumnos de Bachillerato, no se han utilizado, ni se utilizan como un medio de conocimiento de la Historia, por el uso y aplicación de nuestro Patrimonio Cultural, conocido muy escasamente y extemporáneamente. El Profesorado, los Centros de Secundaria y Bachillerato, junto a la Administración Educativa, y la Red Patrimonial Regional, deben plantearse una reflexión, y por supuesto, unas conclusiones pertinentes.

## 6. NOTAS

<sup>1</sup>Declaración del Año Mundial del Patrimonio Cultural. 2002. ONU-UNESCO.

<sup>2</sup> Conviene recordar que en la obtención de los datos se le sugería al alumno solamente que recordara que se hacían en las clases de Historia y el modelo que se le ofrecía de referencia era meramente descriptivo de una situación real de clase por todos conocida y alejada tanto del nivel educativo, como de la naturaleza del contenido.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO IBÁÑEZ, M.R. (1991). El patrimonio histórico. Destino público y valor cultural. Civitas. Madrid.
- BALLART, J. TRESSERRAS, J.J. (2001). Gestión del Patrimonio cultural. Ariel Patrimonio. Barcelona. 240 pp.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992): las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Tesis Doctoral dirigida por A. Pérez Gómez. Microficha nº 72. Pp. 289-290.
- BLAS ZABALETA, P. Et al (1993): Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato. Revista de Educación nº 300. Pp. 279-283.
- CUADRADO GARCÍA, M. BERENGUER CONTRI, GL. El consumo de servicios culturales. ESIC, 121 pp.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). Tesis Doctoral inédita dirigida por José María Hernández Díaz. Universidad e Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 1997.
- GALINDO, R. (1996). El conocimiento del profesor de secundaria y la enseñanza de la Historia. Resumen de la Tesis Doctoral. Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales. Nº 2, pp24-26
- González Muñoz, M<sup>a</sup> C. (1996): *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. OEI/Marcial Pons, Madrid, p. 276

- GARCÍA HERNÁNDEZ, M. (2003). Turismo y conjuntos monumentales. Capacidad de acogida turística y gestión de flujos de visitantes. Tirant lo Balnch. Valencia. 541 pp.
- GONZÁLEZ GARCÍA, M.A. (1995): Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al terminar el Bachillerato. MEC/CIDE. Madrid.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ (1994): «Representacions i aprenentatge: una recerca sobre la visió/representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament», en VV. AA.: *La seqüenciació a l'àrea de Ciències Socials*. VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials D'Ensenyament Secundari, ICE, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma, pp. 60-76.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I (1994): «El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza». En X. ARMAS (coor.): *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. ICE de la Universidad de Santiago, pp. 39-60,
- GOODLAD, J.I. (1984): *A place called school: prospects for the future*. New York, McGraw-Hill.
- GRAY, J.; McPHERSON, A.F. y RAFFE, D. (1983): *Reconstructions of Secondary Education*. London. Routledge and Kegan Paul. THOMAS, C. (1984): *An ethnographic Study of sixth form life*. M.PHIL Thesis Departament of educational Studies. University of Oxford.
- GUIMERÁ, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita dirigida por M. Carretero, Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lérida, Universidad de Barcelona
- GUIMERÁ, C. y CARRETERO, M. (1991): *El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. *Studia Paedagógica*, nº 23, pp. 83-89.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.J. (2002). “Sociedad, Patrimonio y Enseñanza”. En: *La Geografía y la Historia. Elementos del medio*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp 245-277.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2002). Patrimonio cultural: la memoria recuperada. 464 pp.
- INSPECCIÓN DE BACHILLERATO (1984): *Profesores y alumnos ante la Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato. Documento de Trabajo nº 15. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.*
- MAÑERO GARCÍA, F. (1999). El turismo desde una perspectiva integradora. Proyecto didáctico para la enseñanza secundaria. Santander. Gobierno de Cantabria. 3 VOL. (Guía introductoria, Libro del Profesor, Libro del Alumno).
- MEDINA RIVILLA, A. (1993). *Enseñar Historia, comunicar Historia: Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*. UNED
- METZ, M. (1988): *The American high school: A universal drama amid disparate experience*”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- CUBAN, L-J. (1984): *How Teacher taught: constancy and change in american classrooms 1890-1980*. New York, Longman.
- TYE, K. (1985): *Multiple realities: A study of 13 American High School*. Lanham, University Press of America
- METZ, M. (1991): *Real school: A universal drama amid disparate experience*”. In MITCHELL, D. And GNESTA, M. *Education Politicis for the New Century, The Twentieth Anniversary Yearbook of the politics of Educación Asociación*. London, Falmer-Press

- MORALES MIRANDA, J. (1998). Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Madrid.
- PRATS, J. HERNÁNDEZ, A.(1999). “Educación por la valoración y conservación del patrimonio”. En VV.AA.: “Por una ciudad comprometida con la Educación”. IMEB. Barcelona.
- PRATS, J. SANTACANA, J. (1998). “Enseñar Historia y la Geografía. Principios Básicos”. En: Ciencias Sociales de la Enciclopedia General de la Educación. Océano. Barcelona.
- PRATS, J. (2001): “Valorar el Patrimonio Histórico desde la Educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales”. En: Aspectos Didácticos de las Ciencias Sociales, N°15. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- THOMAS, N. (1984): Improving Primary School. London Ilea
- WILSON, S.M.. (2001): Research on History Teaching. En RICHARDSON, V.: Handbook of Research on Teaching. AERA. Pág. 527-544.