

MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS  
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
CIENCIAS SOCIALES

MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS  
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
CIENCIAS SOCIALES

JOAN PAGÉS I BLANCH  
JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ  
GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ

(Eds.)



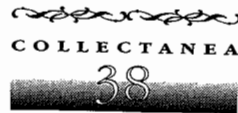
Universidad Internacional de Andalucía.  
Sede de La Rábida



Asociación Universitaria del Profesorado de  
Didáctica de las Ciencias Sociales



Universidad  
de Huelva



2000

©  
Servicio de Publicaciones  
Universidad de Huelva  
©  
Joan Pagés, Gabriel Travé  
y Jesús Estepa (Eds.)

*Tipografía*

Textos realizados en tipo Garamond de cuerpo 10/12, notas en Garamond de cuerpo 8/auto y cabeceras en versalitas de cuerpo 8.

*Papel*

Offset industrial ahuesado de 80 g/m<sup>2</sup>

*Encuadernación*

Rústica, cosido con hilo vegetal

Printed in Spain. Impreso en España.

*I.S.B.N.*

84-95089-51-3

*Depósito Legal:*

H-110/2000

*Imprime*

Tecnographic, S.L.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica  
del Ministerio de Educación y Cultura.  
Referencia C099-0617

*C.E.P.*

*Biblioteca Universitaria*

MODELOS, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales: la didáctica de las ciencias sociales / Joan Pagés, Gabriel Travé, Jesús Estepa, (Eds.).— Huelva : Universidad de Huelva, 2000

350 p. ; 24 cm. — (Collectanea ; 38)

Recoge actas del XI Simposium Internacional, celebrado en Huelva, del 11 al 14 de abril de 2000

ISBN 84-95089-51-3

1. Ciencias sociales - Estudio y enseñanza - Congresos. I. Pagés, Joan, ed. lit. II. Travé González, Gabriel, ed. lit. III. Estepa Giménez, Jesús, ed. lit. IV. Universidad de Huelva. V.- Título VI. Serie

3:37.02(063)

37.02:3(063)

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
I. MODELOS Y ESTRATEGIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES	
EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES.....	19
Beverly Armento	
EL CURRÍCULO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DCS .....	41
Joan Pagès i Blanch	
ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES .....	59
Silvia Ayala Rubio	
ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA CIUDADANÍA, COMO MARCO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES .....	71
Concha del Palacio Duñabeitia	
II. PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	
LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI STORIA IN POSPETTIVA .....	87
Ivo Mattozzi	
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PAÍSES DE MERCOSUR .....	103
Silvia Graciela Finocchio	
ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	115
Montserrat Casas Vilalta	

TRANSVERSALIZAR EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....	141	LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.....	273
Francisco Aramburu Ordozgoiti		Ana Candreva, Héctor L. Adriani, M <sup>a</sup> Margarita Papalardo, M <sup>o</sup> Celia Zappettini, M <sup>o</sup> del Carmen Cosentino	
LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: EJE DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR....	151	LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES. ALGUNAS TENSIONES EN UN CONTEXTO DE CAMBIO.....	287
Rita Marina Álvarez de Zayas		Mariana Canedo	
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. ¿ES VIABLE UNA ALTERNATIVA AL MODELO ACTUAL?.....	157	¿QUÉ PRODUCTOS NOS SIRVEN DE ALIMENTO? CONTENIDOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	303
Carlos Guitián Ayneto		Ángeles Mestres Izquierdo	
LA UNIÓN EUROPEA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO .....	167	III. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES	
Pilar Blanco Lozano, Domingo Ortega Gutiérrez y Josefa Santamarta Reguera		EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES .....	313
FORMAR "APRENDICES DE EXPLORADORES DEL MUNDO". MAESTRAS Y MAESTROS PARA UN MUNDO GLOBALIZADO.....	177	Jesús Estepa Giménez	
Leonardo Alanís Falantes		LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE. ANÁLISIS DE SUS CONCEPCIONES Y PROPUESTA DE FORMACIÓN.....	335
EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA EXPERIMENTACIÓN CURRICULAR. LOS CONTENIDOS DE CARÁCTER ECONÓMICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES. REFLEXIONES Y PROPUESTAS	191	Rosa María Ávila Ruiz	
Manuel Rodríguez Algarín		APRENDER A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO: ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO Y PERSPECTIVA PRÁCTICA EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL.....	355
INVESTIGAR EN EL AULA: UN PROCESO DE FORMACIÓN COLABORATIVA A PARTIR DE LA EXPERIMENTACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES DE CARÁCTER DELIBERATIVO (COMPRENDER PARA MEJORAR).....	201	Antoni Santisteban Fernández	
Francisco J. Pozuelos Estrada		EL MAPA AXIOLÓGICO COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ....	371
APROXIMACIÓN AL ENTORNO INDUSTRIAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA .....	215	M <sup>a</sup> Isabel Vera Muñoz y Dina Espinosa Brilla	
Rafael Sebastián Alcaraz y Emilia M <sup>a</sup> Tonda Monllor		ORÍGENES DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL .....	383
EL ARCHIVO Y SU DIDÁCTICA.....	235	Carmen Conde, Antoni Gavaldá y Antoni Santisteban	
Rafael Sebastián Alcaraz y Georgina Blanes Nadal		EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO SOBRE LAS NOCIONES TEMPORALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	401
EL TERCER HOMBRE. UNA APORTACIÓN DESDE LA HISTORIA DE LAS IDEAS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES .....	253	José María Cuenca López, Consuelo Domínguez Domínguez y Jesús Estepa Giméne	
Luis Miguel Arroyo		LOS CONOCIMIENTOS DE HISTORIA DEL ARTE DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO.....	413
APORTACIONES DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS.....	267	Cecilia Llobet Roig	
María José Bajo Bajo			

LAS IDEAS PREVIAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	425
Liliana I. Bravo Pemjean	
LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UN ESTUDIO DE CASO .....	439
Francesc Riera i Piferrer	
ANÁLISIS DE UN MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CAP EN LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA .....	451
Jesús Alonso Castroviejo y Teresa García Santa María	
A REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO ESTADO DA BAHÍA .....	459
Carlos Augusto Lima Ferreira	
LA EFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES....	479
Ana M <sup>a</sup> Alonso Gutiérrez	
IV. METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: TEORÍA Y PRÁCTICA	
METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: TEORÍA Y PRÁCTICA.....	491
Isidoro González Gallego	
CONSIDERACIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE PROCESOS INVESTIGATIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	517
Gabriel Travé González	
APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	529
Ramón Galindo Morales	
LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	537
Montserrat Casas Vilalta, Isabel Gómez Alemay, Cecilia Llobet Roig y Carme Valls Cabrera	
LA DRAMATIZACIÓN HISTÓRICA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESOR: UNA EXPERIENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA LOCAL.....	549
Florencio Frieria Suárez	

UNA ALTERNATIVA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE MAGISTERIO.....	565
María Francisca Álvarez Orellana	
APRENDICES DE MAESTRO EN ACCIÓN. EL PRACTICUM: UNA PÓCIMA "MADE IN SEGOVIA" ..	577
Henar Herrero y Agustina Navazo	
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. EL CCP: UNA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CC DE LA U. DE VALLADOLID .....	597
Henar Herrero y José M <sup>a</sup> Martínez	
UN TALLER DE INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	617
Begoña Molero Otero	
UNA PROPUESTA DE PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA .....	627
Mercedes Valbuena Barrasa y Jesús A. Valverde Ortega	
CARTOGRAFÍA Y OBSERVACIÓN DEL TERRITORIO EN UNA EXPERIENCIA DE DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES.....	639
Gloria Luna Rodrigo	
UNA PROPUESTA AL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA PARA EL ESTUDIO DE LOS ESPACIOS NATURALES .....	653
Rubén Naranjo Rodríguez	

## INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes constituye en la actualidad una de las preocupaciones más importantes del sistema educativo en la mayor parte de países del mundo. Después de años y años de reformas curriculares en la enseñanza obligatoria y postobligatoria, realizadas frecuentemente sin modificar la formación del profesorado responsable de implementarlas, hoy se considera que, para que el cambio educativo tenga éxito, se requiere la implicación del profesorado y, en consecuencia, se está repensando cómo ha de ser su formación inicial y continua.

En los últimos años estamos asistiendo a la aparición de nuevas teorías y propuestas sobre los maestros como profesionales. Muchas de estas propuestas emergen como consecuencia de los trabajos de Schön, Shulman y otros, o encuentran en ellos referentes teórico-prácticos para incorporar en su discurso. Otras surgen como consecuencia de líneas de investigación centradas en el pensamiento del profesorado. Finalmente, otras tienen su origen en la investigación didáctica, y en especial en la investigación de las didácticas específicas, es decir, en la investigación sobre la formación del profesorado para enseñar contenidos concretos.

En general, sin embargo, abundan más las propuestas teóricas que aquellas que se basan en los resultados de investigaciones concretas. Así, sorprende, por ejemplo la escasa atención que la investigación educativa en general, y la didáctica en particular, ha concedido al currículum de la formación inicial de maestros y a sus prácticas de enseñanza. ¿Por qué se ha investigado tan poco sobre la formación inicial de los maestros de educación infantil y primaria y sobre el profesorado de secundaria? ¿Por qué no se ha investigado el currículum de la formación inicial del profesorado y el tipo de prácticas que genera?

Parece que existe un cierto pudor por parte de los investigadores universitarios en investigar sus propios productos y sus propias prácticas. Parece que la investigación sobre otras prácticas y otros productos es "más objetiva" y tiene menos implicaciones éticas. Sin embargo, en buena parte, las prácticas de los otros, del profesorado no universitario, son una consecuencia del currículum y de la enseñanza recibida en nuestras aulas universitarias. Parecería lógico, pues, que en la investigación de las prácticas de enseñanza no universitaria o de los resultados del aprendizaje del alumnado no universitario, se introdujera una lectura sobre la formación recibida por quienes enseñan al alumnado y, por tanto, se pudiera disponer de información relevante sobre el

impacto real de nuestras enseñanzas y de nuestro currículum. ¿Acaso existe el temor de que se evidencie el poco impacto de la formación inicial en los maestros y maestras y en el conjunto del profesorado?

Todas las personas implicadas en la formación del profesorado pretendemos a través de los procesos de formación ayudar, tanto como sea posible, a producir nuevos buenos profesores. La simplicidad de este objetivo no debe ocultar su complejidad y dificultad. Con casi toda seguridad, todas las personas que estamos comprometidas en la formación del profesorado asumimos este propósito y procuramos materializarlo en nuestras prácticas. Casi todo el mundo está convencido que sin el profesorado, sin un "buen" profesorado, será difícil conseguir una "buena" enseñanza, y por tanto, materializar aquel objetivo que tan a menudo está en la boca de muchos: conseguir una mayor calidad de enseñanza.

Las investigaciones, las propuestas y los debates sobre el conocimiento profesional de los profesores están en esta línea. Sin embargo, no parece que hoy por hoy nadie tenga la solución, si es que existe una única solución, en sus manos. ¿Qué podemos hacer desde la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales para colaborar en el logro de este objetivo? Desde luego, alguna cosa podemos hacer aunque, tal vez, no sea ni la más importante ni la definitiva para formar al profesorado que deberá enseñar Ciencias Sociales. Nuestra contribución debe ir en la línea de intentar buscar la coherencia entre nuestras finalidades, nuestros propósitos y nuestras prácticas. Hemos de articular el currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en formación inicial sobre los problemas de la práctica de enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela infantil, primaria, secundaria y bachilleratos. Y, en consecuencia, hemos de investigar qué ocurre en las aulas de estas etapas educativas cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales y darlo a conocer. Hemos de elaborar propuestas y materiales curriculares alternativos, justificados desde todas las perspectivas posibles, y experimentarlos en la práctica. Pero también hemos de investigar nuestro propio currículum, nuestras prácticas, nuestra enseñanza y los aprendizajes que en ella realizan o dejan de realizar nuestros alumnos.

El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales ha de estar basado en la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en sus problemas y alternativas, pero no se debe olvidar que, como tal currículum, tiene asimismo una racionalidad, se desarrolla a través de unos materiales, genera unas prácticas diferentes de las prácticas de enseñanza en otras etapas educativas, y produce unos aprendizajes. Es un currículum que puede ser investigado para crear conocimiento sobre lo que ocurre o deja de ocurrir cuando enseñamos a enseñar Ciencias Sociales en la universidad o en los centros donde nuestros estudiantes realizan sus prácticas. Es decir, para saber cómo intervenimos y cómo deberíamos o podríamos intervenir para formar "buenos" profesionales de la enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia.

En la década de los noventa se ha producido un importante crecimiento en la investigación sobre la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, en especial en el campo de las representaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la incidencia de los cursos de didáctica en el aprendizaje del oficio de enseñar. Este crecimiento ha sido especialmente importante en el mundo anglosajón. Asimismo han aparecido nuevas propuestas sobre la formación inicial del profesorado que evidencian la importancia y el interés que, en casi todo el mundo, está teniendo la formación de su profesorado. Existe pues una abundante literatura en la que poder basar el análisis de nuestro currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales y de nuestra práctica e indagar su racionalidad y sus resultados. Investigaciones que ponen de manifiesto que los programas de formación de profesores de estudios sociales tienen una especial responsabilidad para entender la situación de la enseñanza de las Ciencias Sociales e igualmente que es conveniente aprovechar los resultados de tales investigaciones sobre esta formación para incidir sobre la enseñanza.

Los trabajos presentados en este volumen son un exponente de lo que estamos haciendo ya en España y en otros países de nuestro entorno cultural, principalmente Norteamérica, Latinoamérica y Europa. No es la primera vez que desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de las universidades españolas, a través de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, se propician encuentros y debates en los que la formación del profesorado de Ciencias Sociales ocupa un lugar relevante. Sin embargo, la aportación que puede suponer este libro es la de recoger nuestras últimas y más recientes reflexiones e investigaciones empíricas en torno a este aspecto fundamental de nuestra docencia e investigación como profesores universitarios.

El contenido de los más de cuarenta trabajos que se recogen en este volumen se ha articulado en torno a cuatro núcleos temáticos: *I modelos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, en el que se presentan una serie de aportaciones en torno a esta temática tanto en relación con la formación de maestros como de profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria, planteando el papel de la universidad en su desarrollo profesional; *II propuestas y perspectivas en la formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*, que recoge un elevado y diverso número de trabajos sobre cómo se están desarrollando programas de formación en diversas universidades de nuestro ámbito cultural; *III el conocimiento profesional del profesorado de Ciencias Sociales*, en el que se incluyen una serie de aportaciones tanto de reflexión teórica como de investigación empírica en relación con las características y tipología del conocimiento profesional, poniendo de relieve la necesidad de profundizar en esta línea de investigación como referencia para orientar la formación que se desea promover en el profesorado; y, por último, *VI metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales: teoría y práctica*, en donde se exponen

básicamente experiencias de formación inicial y permanente de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales en sus aulas con futuros maestros y estudiantes para profesor de enseñanza secundaria, así como con profesorado en ejercicio.

Esperemos que esta publicación contribuya al conocimiento de la complejidad de los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales, y que sus propuestas y reflexiones ayuden a impulsar una transformación gradual de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

JOAN PAGÉS I BLANCH  
JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ  
GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ



## EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES

BEVERLY J. ARMENTO  
*Universidad de Georgia, Atlanta, Georgia, U.S.A.*

¿Cómo es que los profesores de estudios sociales se “socializan” durante su etapa escolar y sus carreras profesionales para saber *qué y cómo aprender y qué y cómo enseñar*? ¿Cómo se traducen las experiencias en estudios sociales pre-universitarias a las creencias y sistemas de comportamiento que definen el aula de estudios sociales del profesor? Si la opinión dominante de los estudios sociales pre-universitaria (Armento, 1986; Brophy, 1993) es correcta, y si la mayoría de los estudiantes ven la estudios sociales como factual, unidimensional, aburrida y de poca importancia; ¿Es este el mensaje entendido también por los profesores de estudios sociales en formación? Si es así, ¿cuáles son los efectos de los programas de formación sobre las creencias, el conocimiento y la pedagogía?

¿En qué condiciones están los esfuerzos actuales de formación de profesores de estudios sociales? ¿En que condición está la investigación de la formación de profesores de estudios sociales? ¿Qué ideas se pueden sacar de la investigación en el campo para informar mejoras en el programa e investigaciones posteriores? El objetivo principal de esta ponencia es el de proporcionar una síntesis del trabajo teórico y empírico en este campo durante la pasada década y proponer respuestas provisionales a tales preguntas.

Sin embargo, esta tarea se ve complicada por al menos tres factores:

- a) La falta de consenso y claridad acerca de los objetivos de la estudios sociales y, como consecuencia, los objetivos para la preparación del profesorado en estudios sociales;
- b) El nivel general de descontento con el estatus quo de la educación en estudios sociales en la secundaria, así como en los programas de formación de profesores; y
- c) La debilidad importante en las bases empíricas y conceptuales fundamentales en la educación profesional de los profesores de estudios sociales. Una breve discusión de estos tres factores formará el contenido necesario de esta ponencia.

Cualquier crítica de la investigación o práctica en el campo deberá basarse en una concepción de los “objetivos propios del sujeto” (Thornton,

1994, p. 223). Sin embargo, a lo largo de la historia de la educación en estudios sociales, las discusiones sobre estos objetivos se han caracterizado por ser conflictivas (Armento, 1993; Fullinwider, 1991; Hertzberg, 1981; Thornton, 1994) y aun hoy en día, con la posibilidad de reforma y la publicación de numerosos informes nacionales e internacionales, la comunidad profesional de la estudios sociales continúa sin apoyar una visión consensuada del campo. El objetivo general de los estudios sociales es educar a los ciudadanos en una sociedad democrática aunque los educadores discrepan sobre las formas particulares de conseguir este fin, también discrepan sobre la definición de ciudadanía, y hasta sobre si la noción de ciudadanía debería guiar el campo (Leming, 1991, 1992; Marker & Mehlinger, 1992).

Algunos argumentan (Marker & Mehlinger, 1992) que, por ejemplo, como la ciudadanía define el objetivo principal de toda educación, es difícil distinguir la contribución particular y la responsabilidad del currículum de los estudios sociales.

Si hubiera más consenso acerca de los objetivos de la estudios sociales, sería apropiado asesorar los programas de preparación del profesorado para averiguar su capacidad en el desarrollo de los educadores quienes podrían facilitar la consecución de estos objetivos. Sin embargo para nosotros, la confusión y discordancia sobre los objetivos llega a ser un elemento importante en el contexto dentro del cual la investigación se examina.

Existe gran descontento con la calidad y poder de los programas de estudios sociales en las escuelas (Adler, 1991; Armento, 1986, 1991, 1993; Marker & Mehlinger, 1992; Stodosky, Salk & Glaessner, 1991; Thornton, 1994) y con la habilidad de los programas oficiales de formación de profesores de estudios sociales para influir en un cambio significativo en profesores, escuelas y el currículum de la estudios sociales (Adler, 1991; Banks & Parker, 1990). Tal descontento, expresado en una época de reforma de educación pedagógica (Goodlad, 1990; Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990; Russell & Morrow, 1986) podría predecir una tendencia hacia una mayor atención a la investigación sobre los programas de formación y un mayor esfuerzo dirigido hacia la "investigación como praxis" (Alter, 1986), mientras los investigadores de estudios sociales colaboran con los educadores pre-universitarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a todos los niveles.

En esta ponencia se propone examinar brevemente la literatura de la preparación de educadores eficaces de estudios sociales y, proponer unas hipótesis, sobre la mejora de los programas de formación de los formadores.

#### INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROGRAMAS DE PREPARACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y SOBRE PROFESORES DE ESTUDIOS SOCIALES EN FORMACIÓN

¿Qué sabemos sobre los programas de preparación de estudios sociales?  
¿Qué se sabe acerca de las características demográficas, actitudes y personales

de los educadores y profesores de estudios sociales en formación? Leming (1991) cree que un "abismo ideológico" (p.293) separa a los educadores y los profesores de estudios sociales en el aula, con los profesores universitarios que mantienen orientaciones políticas más "izquierdistas" y más lealtad a los objetivos de la "ciudadanía" y la población general de profesores de estudios sociales en el aula. Los profesores de estudios sociales en el aula tienden a responder a preguntas ideológicas de forma moderada (57%) a conservador (28%), más parecido con la mayoría de profesores de aula que con los educadores de profesores de estudios sociales en las universidades quienes tienden a ser más liberales y a menudo imparten programas de reforma críticos, o radicales. (Leming, 1991).

Gran parte de la literatura en estudios sociales enfatiza la falta de consenso aparente sobre los objetivos del campo. Sin embargo el estudio de Martorella (1991) de nueve educadores de profesores de estudios sociales apunta al valor de usar técnicas de Delphi para conseguir un acuerdo relacionado con los objetivos y mayores problemas en el campo. Martorella descubrió que los educadores de profesores en su muestra estaban de acuerdo en que los objetivos de la estudios sociales son los siguientes: desarrollar ciudadanos que puedan participar en un sistema de política democrática, fomentar el conocimiento de hechos, conceptos y generalizaciones de las ciencias en estudios sociales y la historia, promover el pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas, fomentar actitudes que son abiertas, objetivas y no dogmáticas, enseñar a los estudiantes a trabajar eficazmente en el entorno político, económico y social, promover creencias y valores democráticos y proveer a los estudiantes de un sentido de orientación hacia el futuro. (p.36) Los educadores de profesores en este estudio también opinaban que dos de los problemas principales para afrontar eran la necesidad de mejorar las formas en las que enseñan los profesores y mejorar también la formación pedagógica.

Aunque algunos educadores de estudios sociales (Bruce, Podemski & Anderson, 1991; Butts, 1993; Gilliom & Hart, 1990; Kickbusch, 1987) abogan por la integración de perspectivas globales y cívicas en los programas de formación de profesores, los únicos estudios sistemáticos y coherentes, describiendo programas de formación ejemplares, comprometidos con la educación global, son aquellos llevados a cabo por Merryfield. (1991, 1992) Merryfield identificó 88 programas haciendo uso de una reputada encuesta para identificar los programas de formación del profesorado que preparan a los profesores de estudios sociales de secundaria para enseñar desde una perspectiva global. Describió 32 programas en detalle (1991) de entre los cuales fueron seleccionados seis programas para una investigación más a fondo. Merryfield (1992) se encontró con un consenso de objetivos en estos seis programas: los profesores deben tener una apreciación y conocimiento de diferencias culturales y similitudes dentro de los Estados Unidos y alrededor del mundo, conocimiento del mundo como una sistema interdependiente y una comprensión de asuntos globales, conflictos y cambios contemporáneos. (p.19).

Además los seis programas ejemplares son sofisticados, bien articulados y con una red establecida con las escuelas locales, el departamento del estado de educación y las asociaciones profesionales. Todos tienen una amplia formación inicial, así como programas de formación permanente y la mayoría reciben fondos externos e internos. Merryfield identificó cuatro factores asociados con la eficacia de estos programas: a) una amplitud extensiva y fiable de ofertas del programa y apoyo progresivo a los graduados, b) la colaboración y comunicación con otras organizaciones es progresiva y conduce a cambios dentro del programa, c) la dirección del programa es estable, creativa, entusiasmada y comprometida, y d) existen oportunidades para el crecimiento profesional y liderazgo para los profesores y administradores de escuelas.

Desde una muestra más amplia de los programas de formación pedagógica sobre el conocimiento global, Merryfield (1991) sugirió áreas que requerían refuerzo: entre ellos está el hecho que se da poca atención a la integración global en los cursos escolares obligatorios de secundaria, tales como la historia de los Estados Unidos y la historia mundial. Así pues los profesores en formación tienen que aplicar su conocimiento del contenido a contextos nuevos y más amplios, una práctica fuera del alcance del programa de formación. Además el desarrollo profesional progresivo de profesores de estudios sociales es, a menudo, inadecuado, ya que consiste en talleres de poca duración sobre temas globales seleccionados. Tal enfoque, normalmente, subraya los temas "calientes" o bien zonas del mundo que en un momento son conflictivas, pero se queda corto en un tratamiento amplio de la educación global.

Se requiere un estudio más amplio del estatus quo en los programas de formación de profesores de estudios sociales. ¿Qué pasa exactamente dentro de estos programas? ¿Qué concepciones de los estudios sociales predominan y cómo se preparan los profesores? Estudios de carácter descriptivo e intensivo sobre los programas de formación, sobre las clases de metodología, y sobre las colaboraciones entre universidad y colegio, ayudarían a afrontar las carencias en el conocimiento actual y, sacar a la luz, un entendimiento más profundo de la naturaleza y calidad de los programas actuales de formación de profesores de estudios sociales. Además, sería de gran ayuda, poseer una idea más completa de los educadores de estudios sociales. Podríamos obtener datos demográficos, creencias sobre la estudios sociales y sobre la preparación de profesores y conocimiento básico del campo por medio de encuestas enviadas a una muestra aleatoria de educadores de profesores de estudios sociales en grandes y pequeños colegios, instituciones privados y públicos y ciudades universitarias urbanas y cercanías. Actualmente sabemos muy poco sobre quienes preparan los profesores de estudios sociales y, aun menos, sobre el contenido y la forma de los programas de formación.

## INVESTIGACIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DE PROFESORES DE ESTUDIOS SOCIALES EN FORMACIÓN

¿Cuáles son las creencias, concepciones, concepciones erróneas y esperanzas que poseen los profesores en formación y los nuevos profesores sobre la educación de estudios sociales? ¿Qué creen que son y deben ser los objetivos de los estudios sociales? ¿Cómo cambian estas creencias durante y después del programa de preparación?

"Los investigadores de la estudios sociales dan suma importancia al propósito de la estudios sociales" (Marker & Mellinger, 1992, p.845). En efecto este tema constituye uno de los más estudiados por parte de los investigadores ¿Qué cree la sociedad que son los estudios sociales?

La mayoría de la investigación contemporánea sobre las creencias de los profesores sobre los estudios sociales son estudios cualitativos de un número reducido de profesores en formación y, en algunos casos, el estudio se extiende por un tiempo considerable. Resulta interesante comprobar que la mayoría de los investigadores informaron que las creencias y perspectivas de la estudios sociales y sobre la enseñanza en general, se mantienen relativamente estables y demuestran pocos cambios durante el periodo del programa de preparación. El alcance de las perspectivas sobre la estudios sociales es amplio e incluye ideas tales como que los estudios sociales no son una asignatura, como el adoctrinamiento de la ciudadanía, el conocimiento de la escuela y la educación para la acción social (Goodman & Alder, 1985). Algunos de estos ejemplos hacen pensar en la definición clásica del campo como transmisión de la ciudadanía, educación de las ciencias sociales o como investigación reflexiva de Barr, Barth y Shermis (1977). Goodman & Adler sugirieron que tales sistemas de creencias derivan de las concepciones juveniles de las ciencias sociales del profesor en formación, la influencia de individualidades significativas como los profesores y la facultad, y expectativas institucionales encontradas en los lugares de prácticas, además de las fuerzas sociales fuera del aula tales como la demanda por un resultado mejor en la lectura (p.16) Bennett y Spalding (1992) proponen que las perspectivas de los profesores sirven como filtro, realizando la información entrante y seleccionando ideas que armonizan con pensamientos previos, así que cualquier intento para cambiar las perspectivas de los profesores debe ser "alimentado con negociación y dialogo" (p.265)

La investigación sobre las creencias de los profesores sobre los estudios sociales podría avanzar aun más por una mayor atención a los procesos sociales y psicológicos (Kagan, 1992a) que transmitan cambio en estructuras conceptuales y de valores y, también, por la investigación que explora los esfuerzos para reestructurar las creencias de los profesores. Sin embargo tal trabajo experimental puede proceder si existe una visión clara de qué deben creer los profesores sobre la estudios sociales y sobre la enseñanza y aprendizaje de la estudios sociales. Sin esta visión actuando como guía para los programas de formación de profesores, los profesores

futuros simplemente terminarán creando sus propias versiones del campo.

#### INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE PROFESORES EN FORMACIÓN

¿Qué conocimiento del contenido (y conocimiento del contenido pedagógico) del currículo tienen los profesores en formación? ¿Cómo se organiza este conocimiento y qué creencias mantienen sobre la naturaleza del mismo? ¿Cómo cambia el conocimiento del contenido y las creencias implícitas a través del programa de formación de la estudios sociales?

La mayoría de las investigaciones que abordan estas preguntas emplea la teoría de Shulman (1987) del conocimiento del contenido pedagógico o esa mezcla especial de la metodología con conocimiento específico del área. Mucha de esta investigación es cualitativa y el enfoque normalmente se concentra en números reducidos de profesores en formación o principiantes. Además la investigación se ha concentrado en el conocimiento de profesores de historia de la secundaria (Brophy, 1992, 1993; Downey & Levstik, 1988; Evans, 1998; Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Gudmundsdottir, 1990, 1991a, 1991b; McEwan & Bull, 1991; Thornton, 1988, 1991; Wilson, 1991; Wilson & Wineburg, 1988, 1993; Wineburg & Wilson, 1991). La importancia de la investigación actual ha sido obtener una "mirada profunda" a la naturaleza del conocimiento específico del profesor de estudios sociales. Hay muy poca investigación experimental en la cual se hace un esfuerzo para influir en el conocimiento del profesor o sus creencias sobre el conocimiento. Aún en los estudios donde el programa de formación del profesor es claramente "una intervención" muy poca atención se presta a las influencias posibles del programa en el conocimiento del profesor.

No cabe duda de que la concepción del conocimiento y el conocimiento actual y específico del área que uno posee es importante. Las concepciones del profesor sobre la historia influyen en sus planes para enseñarla (Wilson & Wineburg, 1988) y existe una gran congruencia entre la instrucción en el aula y sus propias orientaciones para la asignatura (Gudmundsdottir, 1991a). La orientación que sostiene uno y el conocimiento del contenido influye sobre su elección de la pedagogía además de sus percepciones de las necesidades institucionales de los alumnos. Además, si la enseñanza va a ser más que la forma actual de impartir conferencias, los profesores de secundaria deberían ser capaces de crear situaciones de aprendizaje donde los estudiantes activamente construyen ideas (Armento, 1986; Torney-Purta, 1991; Wittrock, 1986), construyen conceptos, ven relaciones, entusiasmar con las ideas y los asuntos sociales (Tobias, 1994) y entienden como se crea el conocimiento histórico y social. Confirmación reciente de la importancia del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico han venido del análisis nacional llevado a cabo por Darling-Hammond (2000) en el cual se analiza el impacto de la com-

petencia del profesor en el conocimiento del contenido y su competencia pedagógica sobre el éxito del alumno. Estaba claro que el conocimiento del contenido es un ingrediente necesario pero no suficiente en la enseñanza eficaz. Así pues los programas de formación deben asegurar que se consiga un conocimiento del contenido significativo y también estrategias de enseñanza apropiadas que son relevantes, para desarrollar los niveles del alumnado.

Para conseguir este objetivo los profesores deben comprender bien el conocimiento relevante para crear representaciones múltiples de las ideas que llenan el vacío entre lo que saben los alumnos y lo que queda por aprender (Wilson, Shulman & Richert, 1987; Wilson & Wineburg, 1993) Este proceso incluye la creación de ejemplos, organizadores visuales y esquemas mentales. Además el conocimiento del contenido permite a los profesores generar las preguntas y tareas necesarias para iluminar ideas y asuntos. (McDiarmid, Ball & Anderson, 1989) Es interesante notar que en una encuesta de 138 profesores de estudios sociales de secundaria y de 96 directores del secundaria, Russell y Morrow (1986) encontraron que "el conocimiento del contenido" figuraba en el último puesto de los diez problemas más comunes de enseñanza para los profesores. Los profesores incluidos en este estudio dijeron que sus problemas más urgentes eran la motivación del alumnado, tratando las diferencias individuales, la disciplina y la evaluación del alumno.

La investigación que trata las capacidades para la resolución de problemas (Voss, Tyler & Yengo, 1983; Voss, Greene, Post & Penner, 1989) ilumina el papel vital del conocimiento específico del área en un nivel más alto. Los que saben más, quienes tienen categorías de conocimiento mejor organizados, quienes son capaces de ver relaciones entre ideas, quienes comprenden como se crea el conocimiento y quienes son capaces de generar alternativas viables e identificar problemas menores son más capaces de tratar atentamente cuestiones y problemas de la ciencia.

Profesores de estudios sociales en formación parecen variar bastante en su comprensión del conocimiento histórico, en su conocimiento del contenido actual de la historia y en su habilidad para generar representaciones de instrucción del contenido. Por ejemplo Fred, un profesor en formación, piensa que "la historia son los hechos básicos de lo que pasó" (Grossman, Wilson & Shulman, 1989); David ve su texto de historia como un diccionario, y Harry ve el libro de texto como "historia mala" (Gudmundsdottir, 1991<sup>a</sup>).

Los cuatro futuros profesores de secundaria estudiados por Wilson y Wineburg (1998) se diferenciaron acerca de dimensiones importantes en la enseñanza de la historia, el papel de conocimiento de hechos, el lugar y significado de la interpretación, la importancia del cronología y continuidad y el significado de la causalidad. Evans (1988) encontró diferencias en tres profesores de historia de secundaria.

No sólo tenía cada profesor una concepción diferente de la historia (p.210) llegaron casi a actuar como "predicadores", cada uno "empujando" hacia su punto de vista particular. David y Harry (Gudmundsdottir, 1991a) ilustran esta

idea al afirmar que lo que un profesor selecciona, omite o incluye es realmente un asunto de valores y creencias, el profesor mantiene lo que es importante. Lo que el profesor cree sirve como filtro para elegir el currículo, y las actividades de instrucción.

Wilson (1991) proponía que los profesores en formación tienen pocos modelos de una enseñanza eficaz de la historia durante su etapa escolar y universitaria y que los historiadores y educadores de profesores de estudios sociales deben trabajar juntos para reforzar el contenido intelectual y el trabajo de curso para los profesores futuros. Wilson pedía la terminación de los argumentos poco productivos en el campo, referentes al papel del conocimiento en la educación de los estudios sociales, sugiriendo que los educadores están de acuerdo, al menos, en que la imagen de la buena enseñanza se base en el contenido y que, los profesores eficaces, usan el conocimiento de la historia para promover otros objetivos, tales como el pensamiento crítico y las habilidades y disposiciones para adoptar perspectivas.

Quedan muchas preguntas sobre la conciencia de los profesores y la comprensión del contenido y de la pedagogía de la estudios sociales. Hay muy poca investigación que trate el conocimiento del contenido de los profesores de primaria y secundaria, muy poco trabajo fuera de la comprensión del conocimiento histórico y que va más allá el concepto de Shulman sobre el conocimiento del contenido. Sockett (1987) argumentaba que el concepto de Shulman sobre el conocimiento del contenido pedagógico tiende a ignorar el contexto social más amplio dentro del cual se genera el conocimiento y el contexto socio-moral donde se crea el conocimiento del aprendizaje y enseñanza. Esto concierne particularmente al conocimiento social, el cual está construido, interpretativa, multidimensional y lleno de cuestiones éticas, y tiene la capacidad para instruir y habilitar a los estudiantes. Sabemos muy poco sobre cómo los educadores de profesores de estudios sociales, "expertos", representan el conocimiento social y cómo los profesores en formación eficaces sacan sentido o representan el conocimiento específico en distintas escuelas.

La investigación sobre el conocimiento del profesor da poca idea de los programas de formación o de cualquiera de los elementos del programa, tales como las clases de métodos de los estudios sociales, los cursos de arte y ciencia y la práctica de la enseñanza dentro de la cual el conocimiento del contenido pedagógico puede ser influido, desarrollado y alterado. ¿Cómo crean los programas eficaces de formación de profesores, las situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten a los profesores en formación alcanzar una comprensión mejor de la naturaleza del conocimiento social?

Todas estas preguntas son importantes para la investigación y requieren atención. Proyectos hechos en conjunto con las ciencias históricas, políticas y geográficas, y los investigadores de estudios sociales podrían desarrollar cursos potentes para los profesores en formación y examinar los efectos del conocimiento del contenido y las creencias epistemológicas.

#### INVESTIGACIÓN SOBRE LA DISPOSICIÓN DE PROFESORES EN FORMACIÓN PARA LA REFLEXIÓN

¿Qué disposición (seriedad, reflexión, crítica, apertura a las nuevas ideas etc.) tienen y practican los profesores en formación para investigar su asignatura? ¿Cómo se aplican estas disposiciones al propio aprendizaje y al trabajo que se hace dentro del programa de formación? ¿Cómo cambian y alteran estas disposiciones durante el programa? ¿Cómo aplican los profesores en formación o los profesores principiantes las disposiciones de seriedad en su enseñanza?

Newman (1991) proponía que los estudios sociales y de hecho, los programas de formación, deberían estar basados en un concepto de pensamiento de un nivel más alto o bien en el uso más amplio de la mente. Esto ocurre mientras una persona interpreta, analiza o manipula información para responder a una pregunta o resuelve un problema que no se puede contestar a través de la aplicación rutinaria del conocimiento previamente aprendido (p.325). Los educadores de profesores e investigadores podrían beneficiarse de la aplicación de los indicadores de Newman para la seriedad en el aula y sus características de un profesor y alumno serio para ayudar en su reflexión sobre los objetivos de los programas de educación y el enfoque de la investigación sobre las creencias, conocimiento y habilidades de los profesores. El profesor serio hace preguntas desafiantes, considera atentamente explicaciones y razones, anima a los estudiantes a generar explicaciones o soluciones originales, entiende la naturaleza y los orígenes del conocimiento, incluye las experiencias personales del alumno en sus clases, emplea las técnicas de Sócrates constituyendo un modelo de la seriedad (Newman, 1991).

#### INVESTIGACIÓN DE PROFESORES EN FORMACIÓN, ALUMNOS Y ESTUDIOS SOCIALES DURANTE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

La enseñanza de los estudios sociales tiene que ver con las creencias, el conocimiento del contenido y mucho más. Tiene que ver con la comprensión de los niños, y entender las múltiples formas como aprenden. También tiene que ver con la alegría y el poder del aprendizaje y con las formas de las cuales los profesores pueden integrar su conocimiento, habilidades y disposiciones para crear un ambiente de aprendizaje que ayude a los niños a crear un significado en sus vidas. Los profesores en formación intentan sintetizar sus conocimientos, creencias, valores y habilidades mientras están con niños durante sus prácticas y su formación.

Sin embargo, durante esta etapa los siete profesores de estudios sociales recogidos en el estudio de Kickbush (1987) fueron incapaces de generar habilidades pedagógicas que cubrían más que el mínimo contenido en sus aulas de la secundaria y el instituto. El enfoque de la enseñanza de los estudios sociales estaba principalmente en la transmisión del contenido basado en

hechos o temas. Era evidente de nuevo la laguna existente entre el contenido de la clase de estudios sociales y la habilidad del profesor en formación para enseñarlo.

Gran cantidad de la investigación sobre la práctica del profesor en formación (Zeichner, 1992) documenta los problemas que los profesores tienen en formar conceptos, desarrollar e impartir instrucción creativa y válida. La explicación de Britzman (1985) para este fenómeno es que los profesores eran a su vez estudiantes altamente socializados y su entrada en un terreno escolar familiar anima una evocación de sus propias biografías o guiones que influyen sobre sus decisiones pedagógicas. Como a los profesores jóvenes les falta la comprensión vital necesaria para analizar la cultura escolar y su papel en ella, no les queda más remedio que optar por recurrir a su conocimiento previo de la vida escolar.

Las lagunas bien documentadas entre los ideales del profesor en formación y las realidades de la enseñanza en formación (Cochran-Smith, 1991; Cole & Knowles, 1993<sup>a</sup>; Feiman-Nemser & Buchman, 1986; Lanier & Little, 1986; Zeichner, 1986, 1992) pueden ser atribuidas a cuestiones de culturas escolares o cuestiones en las propias biografías del profesor y sus creencias o bien a la incapacidad de los programas de formación para desarrollar profesores nuevos verdaderamente eficaces que puedan trabajar en las escuelas para impartir enseñanza y aprendizaje de calidad.

En un estudio de 57 educadores de profesores y 896 candidatos a profesor, Brousseau y Freeman (1988) encontraron que los mismos intentan reforzar (más que desafiar) las creencias predominantes poco apropiadas y fallan en animar a los profesores en formación a formar sus propias opiniones referentes a temas abiertas. Los programas de formación de profesores tendrán un mínimo impacto sobre la naturaleza y calidad de la próxima generación de profesores de estudios sociales si no hay un compromiso por parte de ellos de examinar críticamente sus propias creencias y desafiar a los profesores en formación a hacer lo mismo. Estos temas forman parte del desarrollo y la investigación y de nuevo reclaman la atención de estudiantes serios de los estudios sociales.

#### RESUMEN Y RECOMENDACIONES

Si los educadores quieren crear una instrucción en estudios sociales significativa, poderosa y coherente para sus alumnos deben, en primer lugar, haber tenido experiencia de este tipo de aprendizaje en sus propias vidas. No solo deben tener experiencia, sino también deben reflejar de forma crítica en su propio aprendizaje y, sobre el contenido socio-político dentro del cual ocurre el mismo, además sobre el contexto donde ellos mismos crearán situaciones de aprendizaje significativas para los demás.

Los programas de formación de profesores tienen una responsabilidad especial para modelar y alimentar una enseñanza, aprendizaje e investigación

ejemplar, colaborar con las escuelas para crear relaciones profesionales de apoyo y experiencias para profesores recientemente graduados. También deben construir una conexión estimulante entre los educadores durante las etapas del desarrollo profesional para promover el crecimiento de todos (incluidos los educadores de profesores) y para tomar en serio su obligación profesional para proveer únicamente profesores de máxima calidad para los alumnos.

La investigación sobre la preparación de profesores de estudios sociales nos informa si de verdad estas cosas suceden. Más bien nos permite ver brevemente las mentalidades y comportamiento de los profesores en formación y, de vez en cuando, nos permite ver los programas de formación a través de los cuales estos profesores se forman.

La literatura que se ha estudiado para esta ponencia es rica, en particular por sus ideas referentes a las creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza y su conocimiento del contenido histórico. Este trabajo nos proporciona una visión interesante y a veces ilustrativa sobre los significados y razones que constituyen los profesores durante el desarrollo de su profesión.

Un gran parte de la investigación actual se deriva de un paradigma interpretativo que busca una comprensión más profunda en vez de conclusiones y generalizaciones. Así que esta síntesis de la investigación durante la última década no se puede concluir con una lista de ¿qué sabemos ahora? sobre la investigación de la formación pedagógica de estudios sociales.

La investigación interpretativa es muy importante para obtener una comprensión más profunda de las dinámicas en juego en las mentes, acciones y vidas de los profesores. Sin embargo la literatura actual da una visión limitada, estrecha y quizás distorsionada de la realidad de la formación pedagógica, debido a su dependencia en el análisis cualitativo de reducidos números de profesores en formación.

Aunque hay quizás cientos de programas de formación en los Estados Unidos y seguramente miles alrededor del mundo, es bastante poca la investigación que describe, asesora o critica estos programas o proporciona un examen crítico de las interacciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las clases metodológicas, práctica o bien en las clases de "contenido". Muchos educadores de profesores necesitan creer que la investigación de sus propias prácticas forma parte integral de su propio avance profesional. Además, esto proporcionaría lecciones importantes para el desarrollo profesional de los equipos, especialmente si incluye relaciones colaborativas entre los profesores de estudios sociales y profesores en formación.

Lo que falta en la literatura de la educación de estudios sociales es también un sentido de urgencia y preocupación por la calidad y el impacto de los programas de formación y sobre la calidad de la investigación sobre el desarrollo profesional a lo largo de la vida del profesor. Las explicaciones por parte de los investigadores acerca de los problemas a los cuales se enfrentan los profesores o, por sus creencias simplistas o por un conocimiento inapropiado, a

menudo se basan en atribuciones a la cultura de la escuela o las biografías personales de los profesores en formación. Es decir, los investigadores tienden a ignorar el hecho de que ellos están activamente involucrados en un programa de formación que podría, puede o debe influir sobre las creencias o el conocimiento del contenido del profesor en formación. ¿No influyen los programas de formación de profesores de estudios sociales en las creencias, conocimiento y el compromiso para enseñar la estudios sociales? Si es así ¿cuáles son los factores críticos para el proceso del desarrollo profesional? ¿Cómo pueden utilizar los educadores e investigadores el conocimiento psicológico acerca de la reestructuración cognitiva y la teoría de esquema (por ejemplo) para desarrollar programas de formación que habilite a futuros educadores de estudios sociales? ¿Cómo podemos examinar los efectos de tales programas a corto y largo plazo? ¿Cómo nos podemos comunicar mejor las ideas de la investigación y el desarrollo y colaborar para construir una base de investigación más coherente?

La investigación (Cochran-Smith & Lytle & Cochran-Smith, 1990) sobre la educación de los profesores de estudios sociales y la recreación y reforma de los programas de formación deben informarse, con ideas de investigación conduciendo a una mejoría, además de las contribuciones al conocimiento general del campo acerca de la habilitación del profesor.

*¿Qué opinión de la educación de los estudios sociales orienta el programa?*

¿Con qué claridad se expresa esta opinión en el programa y cómo se mantiene en la facultad y su alumnado? ¿Cómo de comunes son los principios orientativos a través de los programas? Necesitamos una "conversación auténtica entre la comunidad de Estudios sociales.... para establecer un consenso y un enfoque en el campo y considerar los aspectos racionales mantenidos actualmente para justificar elecciones curriculares y pedagógicos" (VanSledright & Grant, 1991, p.286). Mientras que ocurre el consenso, el campo sacaría provecho de la claridad de las preguntas expresadas aquí.

*¿Qué opiniones de la enseñanza y el aprendizaje informan el programa?*

¿Estas opiniones se basan en la teoría (Leinhardt, 1992; Vosniadou & Brewer, 1987) de que se ven los profesores como estudiantes, activamente construyendo nuevas ideas, reorganizando y reestructurando ideas y menos útiles? ¿Qué atención dan los educadores y más tarde los profesores en formación para impulsar la reestructuración del sistema de creencias y conocimiento? ¿Cómo se conceptualizan los procesos de reestructuración y que técnicas, tal como el dialogo socrático (Vosniadou & Brewer,1987) se emplean para activamente impulsar la reestructuración radical?

*¿Qué opiniones de profesores y del desarrollo profesional dominan durante el programa? ¿Cómo modelan, refuerzan y aplican estas creencias en su propia enseñanza, colaboración e investigación? ¿Cómo se integran las voces del*

profesorado (Lytle & Cochran-Smith,1990) y los profesores en formación en el dialogo y cuáles son las mensajes de la profesión que se desarrollan? ¿Qué actitudes acerca de la habilitación del profesor y las éticas de la enseñanza y del desarrollo profesional se estimulan durante el programa?

Esta ponencia se ha basado mayormente en un capítulo del mismo nombre en el Manual de la Investigación de la Formación Pedagógica, 1996, MacMillan. Editores: John Sikula, Thomas Buttery y Edith Guyton.

REFERENCES

- ADLER, S. (1984). A field study of selected student teacher perspectives toward social studies. *Theory and Research in Social Education*, 12, 13-30.
- ADLER, S. (1991). The education of social studies teachers. In J. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 210-221). New York: Macmillan.
- ALEXANDER, P. A., & JUDY, J. E. (1988). The interaction of domain specific and strategic knowledge in academic performance. *Review off Educational Research*, 58, 375-404.
- ARMENTO, B. J. (1986). Research on teaching social studies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 942-951). New York: Macmillan.
- ARMENTO, B. J. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook off research on social studies teaching and learning* (pp. 185-196). New York: Macmillan.
- ARMENTO, B. J. (1993). Reform revisited: The story of elementary social studies at the crest of the 21st century. In W. Wilson, J. Litle, & G. Wilson (Eds.), *Teaching social studies: Handbook of trends, issues, and implications for the future* (pp. 25-44). Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- AVERY, P. G., & WALKER, C. (1993). Prospective teachers' perceptions of ethnic and gender differences in academic achievement. *Journal of Teacher Education*, 44, 27-37.
- BANKS, J. A., & PARKER, W. C. (1990). Social studies teacher education. In W.R. HOUSTON (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 674-686). New York: Macmillan.
- BARR, R. D., BARTH, J. L., & SHERMIS, S. 5. (1978). *The nature or the social studies*. Palm Springs, CA: ETC Publications.
- BENNETT, C., NIGGLE, T., & STAGE, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictions of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- BENNETT, C., & SPALDING, E. (1992). Teaching the social studies: multiple approaches for multiple perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 20, 263-292.

- BLACK, A., & AMMON, P. (1992). A developmental - constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43, 323-335.
- BRADLEY Commission on History in Schools. (1989). Building a history curriculum: Guidelines for teaching history in schools. In P. Gagnon and the Bradley Commission (Eds.), *Historical literacy: The case for history in American education* (pp. 16-47). Boston: Houghton Mifflin Company.
- BRITZMAN, D. P. (1985). *Reality and ritual: An ethnographic study of student teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Cambridge.
- BROPHY, J. (1992). Fifth-grade U.S. history: How one teacher arranged to focus on key ideas in depth. *Theory and Research In Social Education*, 20, 141-155.
- BROPHY, J. (Ed.) (1993). *Advances in research on teaching: Case studies of teaching and learning in social studies*. Greenwich, CT: JAI Press, Inc.
- BROPHY, J., PRAWAT, R., & MCMAHON, S. (1991). Social education professors and elementary teachers: Two purviews on elementary social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19, 173-188.
- BROUSSEAU, B. A., BOOK, C., & BYERS, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 33-39.
- BROUSSEAU, B. A. & FREEMANN, D. J. (1988). How do teacher education faculty members define desirable teacher beliefs? *Teaching and Teacher Education*, 4, 267-273.
- BROWN, D. S. (1988). Twelve middle school teachers' planning. *Elementary School Journal*, 89, 69-87.
- BRUCE, M. G., PODENSKI, R. S., & ANDERSON, C. M. (1991). Developing a global perspective: Strategies for teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 42, 21-27.
- BUTTS, R. F. (1993). The time is now: To frame the civic foundations of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44, 326-334.
- COCHRAN-SMITH, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 104-118.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. (Eds.) (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- COLE, A. L., & KNOWLES, J. G. (1993a). *Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA.
- COLE, A. L., & KNOWLES, J. G. (1993b). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495.
- CORNBLETH, C. (1991). Research on context, research in context. In Shaver, J. P. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 265-275). New York: Macmillan.

- CORNETT, J. W. (1987). *Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary social studies teacher*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- CORNETT, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18, 248-273.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives, 8,1. ISSN:1068-2341.
- DOWNEY, M. T., & LEVSTIK, L. S. (1988). Teaching and learning history: The research base. *Social Education*, 52, 336-342.
- DUMAS, W., WEIBLE, T., & EVANS, S. (1990). State standards for the licensure of secondary social studies teachers. *Theory and research in Social Education*, 18, 27-36.
- ENGLE, S. H., & OCHOA, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press.
- EVANS, R. W. (1988). Lessons from history: Teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and Research in Social Education*, 16, 203-225.
- EVANS, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18, 101-138.
- FEIMAN-NEMSER, S. & BUCHMANN, M. (1986). Pitfalls of experience in teacher preparation. In J.D. RATHS & L. G. KATZ (Eds.), *Advances in Teacher Education* (Vol.2, pp. 61-73). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- FENSTERMACHER, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. GOODLAD, R. SODER, & K. SIROTNIK (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- FULLINWIDER, R. K. (1991). Philosophical inquiry and social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 16-26). New York: Macmillan.
- GARCÍA, M. J. (1984). *Acceptance by social studies teacher educators of the basic tenets of multicultural education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- GILLIOM, M. E., & HART, J. E. (1990). *Introducing an international dimension into the social studies methods courses*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- GIROUX, H. A. (1983). *Theories and resistance in education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- GOODLAD, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GOODLAD, J. I., SODER, R., & SIROTNIK, K. A. (Eds.). (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



- GOODMAN, J., & ADLER, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13, 1-20.
- GROSSMAN, P. L., WILSON, S. M., & SHULMAN, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In N. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-26). New York: Pergamon Press for AACTE.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1990). *Story makers, story tellers: Narrative structures in curriculum*. Paper presented at the American Educational Research Association, Boston.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991a). Pedagogical models of subject matter. In J. BROPHY (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, (Vol. 3, pp. 265-304). Greenwich, CT: JAI Press.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991b). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41, 44-52.
- HARGREAVES, A. (1994). *Development and desire: A postmodern perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- HAWKINS, D. (1974). *The informed vision: Essays on learning and human nature*. New York: Athlone Press.
- HERTZBERG, H. W. (1981). *Social studies reform, 1880-1980*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- JANTZ, R. K., WEAVER, V. P., CIRINCIONE, J. M., & FARRELL, R. T. (1985). Inquiry and curriculum change: Perceptions of school and college university faculty. *Theory and Research in Social Education*, 13, 61-72.
- JOHNSTON, M. (1990). Teachers' backgrounds and beliefs: Influences and learning to teach in the social studies. *Theory and Research in Social Education*, 18, 207-233.
- KAGAN, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- KAGAN, D. M. (1992b). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- KICKBUSCH, K. W. (1985). Ideological innocence and dialogue: A critical perspective on disclosure in the social studies. *Theory and Research in Social Education*, 13, 45-56.
- KICKBUSCH, K. W. (1987). Civic education and preservice educators: Extending the boundaries of discourse. *Theory and Research in Social Education*, 15, 173-188.
- KING, M. B. (1991). Leadership efforts that facilitate classroom thoughtfulness in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19, 367-390.
- LANIER, J. E., & LITTLE, J. W. (1986). Research on teacher education. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (3rd Ed., pp.527-569). New York: Macmillan.
- LATHER, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.

- LEINHARDT, G. (1992). What research on learning tells us about teaching? *Educational Leadership*, 49, 20-25.
- LEMING, J. S. (1991). Teacher characteristics and social studies education. In J.P. SHAVER (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 222-236). New York: Macmillan.
- LEMING, J. S. (1992). Ideological perspectives within the social studies profession: An empirical examination of the "Two cultures" thesis. *Theory and Research in Social Education*, 20, 293-312.
- LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169, 117-137.
- LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. (1990). Teacher education and the social context of schooling: Issues for curriculum development. *American Educational Research Journal*, 27, 610-636.
- LYTLE, S. L., & COCHRAN-SMITH, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Record*, 92, 83-103.
- MALONE, P. M. (1991). *Liberal and post-liberal rationales for citizenship education and the preparation of preservice social studies teachers*. Unpublished dissertation, University of Lowell.
- MARKER, C., & MEHLINGER, H. (1992). Social studies. In P. W. JACKSON (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). New York: Macmillan.
- MARTORELLA, P. H. (1991). Consensus building among social educators: A Delphi Study. *Theory and Research in Social Education*, 19, 83-94.
- MCCUTCHEON, O. (1981). Elementary school teachers' planning for social studies and other subjects. *Theory and Research in Social Education*, 9, 45-66.
- MCDIARMID, G. W. (1991). What teachers need to know about cultural diversity: Restoring subject matter to the picture. In M.M. Kennedy (Ed.), *Teaching academic subjects to diverse learners* (pp. 257-270). New York: Teachers College Press.
- MCDIARMID, G. W., BALL, D. L., & ANDERSON, C.W. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: Subjectspecific pedagogy. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 193-205). New York: Pergamon Press for AACTE.
- MCEWAN, H. & BULL, B. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. *American Educational Research Journal*, 23, 316-334.
- MERRYFIELD, M. M. (1991). Preparing American secondary social studies teachers to teach with a global perspective: A status report. *Journal of Teacher Education*, 42, 11-20.
- MERRYFIELD, M. M. (1992). Preparing social studies teachers for the twenty-first century: Perspectives on program effectiveness from a study of six exemplary teacher education programs in global education. *Theory and Research in Social Education*, 20, 17-46.
- MONTERO-SIEBURTH, M. (1989). Restructuring teachers' knowledge for urban settings. *Journal of Negro Education*, 58, 332-344.

- National Commission on Social Studies in Schools. (1989) *Charting a course: Social studies curriculum for the 21st century. A report of the Curriculum Task Force*. Washington, DC: Author.
- National Council for the Social Studies. (1988). Standards for the preparation of social studies teachers. *Social Education*, 2, 10-12.
- National Council for the Social Studies. (1993). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficiency. *Social Education*, 57, 213—223.
- National Council for the Social Studies, Task Force on Ethnic Studies Curriculum Guidelines. (1992). Curriculum guidelines for multicultural education. *Social Education*, 56, 274-294.
- National Education Goals Panel. (1991). The national education goals report: Building a nation of learners. Washington, DC
- NELSON, L. R., & DRAKE, F. D. (1994). Secondary teachers' reactions to the new social studies. *Theory and Research in Social Education*, 22, 44-73.
- NEWMANN, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 41-56.
- NEWMANN, F. M. (Ed.). (1991). Promoting higher order thinking in social studies: Overview of a study of 16 high school departments. *Theory and Research in Social Education*, 19, 34-340.
- NEWMANN, F. M. (Ed.). (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- ONOSKO, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19, 341-366.
- PARKER, W. C. (1984). Developing teachers' decision-making. *Journal of Experimental Education*, 52, 220-226.
- PARKER, W. C. (1986). Dorothy's and Mary's mediation of a curriculum intervention. *Phenomenology and Pedagogy*, 4, 20-31.
- PARKER, W. C. (1987). Teachers' mediation in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 15, 1-22.
- PARKER, W. C., & GEHRKE, N. J. (1986). Learning activities and teachers' decision-making: Some grounded hypotheses. *American Educational Research Journal*, 23, 227-242.
- PASSE, J. (1988). The role of internal factors in the teaching of current events. *Theory and Research in Social Education*, 6, 83—89.
- POWELL, R. R. (1991). Acquisition and use of pedagogical knowledge among career change preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 13, 17-23.
- REYNOLDS, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1—35.
- ROSS, D. D., & SMITH, W. (1992). Understanding preservice teachers' perspectives on diversity. *Journal of Teacher Education*, 43, 94-103.

- ROSS, E. W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15, 225-243.
- RUSSELL, T. E. & MORROW, J. E. (1986). Reform in teacher education: Perceptions of secondary social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 14, 325-330.
- SANDERS, D. P., & MCCUTCHEON, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 50-67.
- SHAUGHNESSY, J. M., & HALDYNA, T. N. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, 49, 692-695.
- SHERMIS, S. S. & WASHBURN, P. C. (1986). Social studies educators and their beliefs: Preliminary data from Indiana colleges and universities. *Theory and Research in Social Education*, 14, 331—340.
- SHOR, IL. (1986). Equality is excellence: Transforming teacher education and the learning process. *Harvard Educational Review*, 56, 406-426.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SIROTNIK, L. A. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 296-327). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- SMITH, B. D. (1983). Instructional planning: Attitudes, decisions, and preparation time among secondary social studies teachers. *Journal of Social Studies Research*, 7(1), 1-22.
- SOCKETT, H. T. (1987). Has Shulman got the strategy right? *Harvard Educational Review*, 57, 208-219.
- STANLEY, W. B. (1991). Teacher competence for social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 249-262). New York: Macmillan.
- STEPANSKE, J. E. (1987). *An analysis of the elementary social studies methods courses in colleges and universities of Tennessee and selected institutions outside of Tennessee*. Unpublished dissertation, The University of Tennessee.
- STODOLSKY, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28, 89-116.
- TETENBAUM, T. J. & MULKEEN, T. A. (1986). Designing teacher education for the twenty first century. *Journal of Higher Education*, 57, 621-636.
- THORNTON, S. J. (1988). Curriculum consonance in U.S. history classrooms. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3, 308-320.
- THORNTON, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.237-248). New York: Macmillan.
- THORNTON, S. J. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. N.L.
- DARLING-HAMMOND (Ed.), *Review of research in education*, 20, 223—254.

- TOBIAS, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- TORNEY-PURTA, J. (1991). Schema theory and cognitive psychology: Implications for social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19, 189-210.
- VANSLEDRIGHT, B. A., & GRANT, S. G. (1991). Surviving its own rhetoric: Building a conversational community within the social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19, 283-304.
- VON GLASERFELD, E. (1987). *The construction of knowledge*. Seaside CA: The Systems Inquiry Series, Intersystems Publication.
- VOSNIADOU, S., & BREWER, W. F. (1987). Theories of knowledge restructuring in development. *Review of Educational Research*, 57, 51-67.
- VOSS, J. F., TYLER, S. W., & YENGO, L. A. (1983). Individual differences in the solving of social science problems. In R. F. DILLON and R. R. SCHMECK (Eds.), *Individual differences in cognition* (pp. 205-232). New York: Academic Press.
- VOSS, J. F., GREENE, T. R., POST, T. A., & PENNER, B. C. (1984). Problem-solving skill in the social sciences. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning motivation: Advances in research theory* (pp.165-213). New York: Academic Press.
- WEAVER, V., JANTZ, R., FARRELL, R., & CIRRINCIONE, J. (1985). A case study in curriculum innovation: Whatever happened to inquiry? *The Social Studies*, 160-64.
- WILSON, S. M. (1991). Parades of facts, stories of the past: What do novice history teachers need to know? In M. M. Kennedy (Ed.), *Teaching academic subjects to diverse learners* (pp. 99-116). New York: Teachers College Press.
- WILSON, S. M., SHULMAN, L. S., & RICHERT, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London: Cassell Education.
- WILSON, S. M., & WINEBERG, S. S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 99, 525-539.
- WILSON, S.M. & WINEBERG, S.S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance, assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30, 729-769.
- WINEBERG, S.S. & WILSON, S.M. (1991). Subject matter knowledge in the teaching of history. In J.E. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching*. Greenwich, CT: JAI.
- WITTROCK, M.C. (1986). Students' thought processes. In M.C. WITTROCK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed., pp. 297-314). New York: Macmillan.
- ZEICHNER, K. M. (1986). Individual and institutional influences on the development of teacher perspectives. In J. D. Raths &

- L. G. KATZ (Eds.), *Advances in teacher education, Volume 2* (pp.135-163). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- ZEICHNER, K. M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43, 296-307.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *Educating teachers for cultural diversity: Special report*. National Center for Research on Teacher Learning, East Lansing, Michigan.

EL CURRÍCULO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA  
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: INVESTIGACIONES SOBRE LA  
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DCS

JOAN PAGÈS  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

EL CURRÍCULO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para decidir los contenidos de un currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales hay que partir necesariamente de la práctica de la enseñanza de dichos contenidos en la escuela infantil y primaria o en los centros de secundaria y bachillerato. Hay que conocer e investigar las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la Historia del Arte; analizar los problemas de estas enseñanzas y de sus respectivos aprendizajes y averiguar y valorar sus causas; analizar el currículo, sus características y su racionalidad y, en especial, sus finalidades y los valores que pretende transmitir; analizar y valorar las propuestas y los materiales curriculares utilizados por el profesorado; analizar la influencia de los contextos y de las tradiciones en estas enseñanzas, etc... Las investigaciones que sobre la práctica de la enseñanza se han realizado, o se están realizando, así como el análisis y la valoración del currículo y de las propuestas y los materiales curriculares aportan información relevante para la elaboración del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales. También la aportan las investigaciones centradas en el profesorado, en especial, en su pensamiento y en sus creencias, y los debates, propuestas e investigaciones sobre las competencias y el conocimiento de los profesores. Sin duda, las fuentes del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales son ricas y variadas, y abarcan tanto los conocimientos citados con anterioridad como otros conocimientos que no emanan directamente de la práctica de la enseñanza como son, por ejemplo, los procedentes de la epistemología de las distintas Ciencias Sociales y, aún, de la propia Ciencia, o los procedentes de la Psicología de la educación y de la Sociología, por citar algunos ejemplos.

La complejidad de la tarea es, en consecuencia, enorme, como lo es asimismo, su desarrollo en la práctica, desarrollo que, a su vez, aporta también conocimientos sobre los contenidos, y los métodos y estrategias de su ense-

ñanza. Sin embargo, los conocimientos de la práctica de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como, por otra parte, de los currículos de la formación del profesorado, muy pocas veces se han tenido en cuenta en la tarea del diseño de su currículo. Así, se puede afirmar que en nuestro país, y en la mayoría de los países de nuestro entorno, con la excepción tal vez de los Estados Unidos de Norteamérica, el conocimiento del diseño y del desarrollo del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la práctica educativa universitaria y en los contextos escolares donde los estudiantes de maestros realizan sus prácticas es aún poco conocido y no ha gozado hasta hace muy pocos años del interés de la investigación didáctica.

Movido por el desconocimiento de lo que ocurre cuando se enseña y se aprende Didáctica de las Ciencias Sociales, abordé hace ya algún tiempo este campo de investigación desde dos perspectivas. En primer lugar, para justificar las bases teóricas de mi proyecto docente, indagué qué conocimiento existía y qué se había investigado, sobre la enseñanza y el aprendizaje en la formación del profesorado para enseñar Ciencias Sociales y revisé algunas de las aportaciones más relevantes en este campo (Pagès, 1997). También indagué con García (García y Pagès, 1999) la investigación existente sobre la formación inicial del profesorado de secundaria. En segundo lugar, y como consecuencia de la revisión realizada, me propuse, por un lado, investigar mis propias prácticas (Pagès, 1996) y, por el otro, impulsar una línea de investigación en el programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona. En este sentido animé a un grupo de compañeros y compañeras de Didáctica de las Ciencias Sociales que realizaban su doctorado en mi Universidad a investigar en el campo de la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, les ofrecí mi apoyo y mi dirección.

En este Simposio se presentan algunos de los primeros resultados de esta línea de investigación (ver las comunicaciones de Bravo, Llobet, Riera y Santisteban). Mi comunicación pretende contextualizar teórica y metodológicamente estos trabajos a través de la presentación de algunos resultados de nuevas investigaciones o estudios centrados en los estudiantes de profesor y en su formación para enseñar Ciencias Sociales. La finalidad de todas las investigaciones analizadas, y de las que presentan las compañeras y compañeros del grupo de investigación, es crear conocimiento para mejorar el currículo y la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado (Pagès 1999)<sup>1</sup> y, como consecuencia, la enseñanza de las Ciencias Sociales.

<sup>1</sup> Este estudio no pretende ser exhaustivo. Su objetivo es ofrecer un panorama sobre lo que se está investigando en este campo y las repercusiones que este conocimiento puede tener para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Mi trabajo debe completarse con las aportaciones de Bravo, Llobet, Riera y Santisteban.

## CONOCIMIENTOS Y PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES AL INICIO DE SUS ESTUDIOS PROFESIONALES<sup>2</sup>

Cada vez es mayor el número de investigaciones sobre la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales destinadas a indagar los conocimientos y las perspectivas de los estudiantes de profesor. Casi nadie pone hoy en duda que estos estudiantes inician sus estudios profesionales con muchos conocimientos e ideas sobre la profesión y sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. En general, se considera que estos conocimientos y estas ideas son amplias, variadas y heterogéneas. También se considera que son una consecuencia de sus experiencias educativas anteriores, en especial de la imagen que tienen los estudiantes de profesor de la etapa educativa en la cual quieren profesionalizarse, pero también del resto de etapas educativas incluida la universitaria. Asimismo influyen en ella los medios de comunicación, la familia, los compañeros y otras experiencias educativas en las que hayan participado. Estos conocimientos pueden ser conformes al conocimiento científico o al profesional -lo que es poco frecuente-, pueden ser incompletas y parciales, erróneas o estereotipadas.

Hay, pues, acuerdo en que los estudiantes de profesor tienen ideas sobre su profesión y que estas ideas se han originado en sus experiencias escolares anteriores. Es lo que Slekar (1998) denomina el "Apprenticeship of Observation", aprendizaje que se inicia desde el momento que un estudiante entra en la escuela y prosigue a lo largo de sus estudios. Durante esta larga etapa, los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores.

El problema que se discute en muchas investigaciones tiene relación con el impacto que puede tener la formación inicial en estas ideas, en este pensamiento, en el conocimiento de los estudiantes de profesor sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para algunos investigadores el impacto de la formación inicial es poco considerable debido a que las ideas de los estudiantes de profesor son muy resistentes al cambio. Sin embargo, recientemente, se considera que puede ser mayor si estas ideas constituyen el punto de partida de su formación y un referente continuo a lo largo de la misma. En general, la

<sup>2</sup> Entiendo por conocimientos y perspectivas aquellos elementos del pensamiento de los estudiantes de profesor que tiene relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales. En la literatura existente aparecen, además de estos conceptos, los conceptos de representaciones previas, esquemas de conocimiento, concepciones o ideas previas, puntos de vista, creencias, pensamiento del estudiante de profesor, teorías implícitas, etc... Recuérdese que una de las primeras investigadoras en este campo, la profesora Adler (véase Adler, 1984 y Goodman y Adler, 1985) utilizó el concepto de perspectiva. En mi opinión, el concepto de perspectiva caracteriza mejor los objetivos de estas investigaciones pues, en general, lo que pretenden no es sólo indagar lo que saben los estudiantes de profesor, cómo lo han aprendido y cuáles son sus orígenes y su racionalidad, sino, fundamentalmente, cómo estos conocimientos pueden proyectarse en su formación como profesores y, en consecuencia, cómo pueden ser tenidos en cuenta en esta formación.

investigación considera que estas ideas reflejan una imagen muy clásica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, una imagen de lo que hemos convenido en llamar "enseñanza tradicional", transmisiva. Por ello no es extraño que muchos investigadores se planteen si es posible que los estudiantes de profesor adopten los actuales puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales sin considerar, y analizar, rigurosamente sus puntos de vista previos sobre el saber, la enseñanza y el aprendizaje (Slekar, 1998). Para algunos autores, el resultado de la formación inicial dependerá básicamente de la comprensión que los estudiantes de profesor tengan de su propio sistema de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. Pero también dependerá de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales como en las prácticas en centros escolares.

Para la mayor parte de investigadores lo más importante no es indagar estos conocimientos y estas ideas, sino actuar sobre ellas y averiguar si han cambiado y en qué sentido han cambiado. Algunos investigadores las presentan como retos para los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, otros sugieren maneras de utilizarlas, otros examinan los cambios producidos como consecuencia de determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje realizadas en su formación profesional.

¿CUÁL ES LA IMAGEN QUE PRESENTAN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, O DE DISCIPLINAS LAS QUE INCLUYE, LAS INVESTIGACIONES ANALIZADAS?

Hay bastante acuerdo en que las experiencias escolares de los estudiantes de profesor distan mucho de las actuales concepciones de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales. Mayoritariamente son experiencias mal valoradas por los estudiantes de profesor. La mayoría de investigaciones ponen en evidencia que la imagen del saber social, geográfico o histórico, de muchos estudiantes de profesor obedece a una concepción positivista. La enseñanza está centrada en el profesor y el aprendizaje es caracterizado como aprendizaje memorístico.

Owens (1997), por ejemplo, investigó las ideas de un total de 562 estudiantes de profesor de educación primaria pertenecientes a siete universidades del Sur de Florida. Dividió a estos estudiantes en dos grupos según hubiesen realizado el curso de Didáctica de las Ciencias Sociales (50,2%) o no lo hubiesen realizado aún. Les pasó un cuestionario y analizó y presentó sus datos en forma de retos para los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales. En su opinión estos retos son obstáculos que el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales ha tener presentes en sus cursos si quiere que los futuros profesores de primaria puedan superarlos. Según las informaciones obtenidas por este investigador, el primer reto se refiere a las experiencias pasadas. Un alto número de estudiantes de profesor las valora como negativas por lo que el

reto del profesorado de Didáctica consiste en intentar cambiar esta percepción negativa y convencerles de que las Ciencias Sociales son un área de conocimientos importante y vital para la formación de los ciudadanos. El segundo reto, consecuencia del primero, es la falta de interés de los estudiantes de profesor de primaria por la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por tanto, el objetivo a superar es convencerles de que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede ser una experiencia amena, significativa y relevante para los profesores de primaria y sus estudiantes. El tercer reto se refiere a la naturaleza y a las características del conocimiento social que poseen los estudiantes de profesor como consecuencia de sus aprendizajes anteriores. El cuarto tiene relación con las creencias sociales de estos estudiantes de profesor en especial las que se refieren a la raza, la clase y el género. Según este autor, muchas de estas creencias pueden considerarse conservadoras lo cual dificulta un tratamiento multicultural de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Finalmente, los dos últimos retos se refieren a la selección de contenidos del curso de Didáctica de las Ciencias Sociales y a las prácticas en centros de primaria. En el primer caso, Owens considera, por un lado, que el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales no puede ignorar el conocimiento y las actitudes previas de los estudiantes de profesor y, por el otro, que ha de aprovechar la predisposición de estos estudiantes a aceptar aquello que se les enseña en los cursos de Didáctica en especial si se les presenta en forma de problemas sobre los que deben reflexionar. En relación con las prácticas aconseja implementar procedimientos para que los estudiantes de profesor puedan obtener el máximo provecho de ellas. Owens también cree que, en la medida en que las prácticas y la formación universitaria actúen de manera coincidente, los retos se podrán superar con mayor facilidad.

La enseñanza recibida por los estudiantes de profesor influye, sin duda, en la concepción de las disciplinas sociales, y de la naturaleza de su saber, en la selección de los contenidos y de los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Existen algunas investigaciones centradas en el descubrimiento de estas concepciones. Por ejemplo, los trabajos de Leat (1996) y de Nga-Yee (1998) se refieren a la imagen que los estudiantes de profesor de geografía tienen sobre ésta y sobre su enseñanza.

Leat analiza algunos de los constructos más importantes en las imágenes de dos estudiantes de profesor de geografía y demuestra su influencia en su desarrollo profesional. Leat cree fundamental indagar estas imágenes a fin de establecer estrategias para provocar su cambio conceptual. A través de un cuestionario a todos los alumnos que aspiraban a ser profesores (cerca de 200), se averiguaron los orígenes de estas imágenes y su influencia en su propia concepción del oficio de profesor. Se les solicitaba información sobre algunos profesores concretos que, en su opinión, pudieran calificarse como buenos profesores, se les pedía que se describiesen a sí mismos como profesores de secundaria en una clase (qué enseñarían, cómo lo enseñarían, qué harían los alumnos, etc...) y, finalmente, se les solicitaba información sobre las carac-

terísticas del trabajo del profesor. Las informaciones recogidas sugieren que las imágenes de estos estudiantes son monolíticas, que las utilizan de manera indiscriminada y que sus estilos de enseñanza son parecidos a los que han observado a lo largo de su escolarización. Después de entrevistar en profundidad a dos estudiantes, Leat concluye señalando a) que algunas imágenes son más apropiadas para la acción que otras; b) que es necesario considerar estas imágenes en la formación inicial de los estudiantes de profesor; y c) que es probable que estas imágenes cambien con dificultad debido al poco impacto de la formación inicial.

No es de la misma opinión Nga-Yee quien investigó las percepciones de los estudiantes de profesor de geografía del primer y del último año del Hong Kong Institute of Education. A través de un cuestionario indagó las percepciones de los estudiantes de profesor de geografía sobre los objetivos de la educación y los métodos de la enseñanza de la geografía, la naturaleza de la geografía y de su enseñanza, los factores que influyen en el uso de métodos de enseñanza en las clases de geografía, etc... Sus descubrimientos indican que el papel de la formación inicial no es tan mínimo como han afirmado otros investigadores. En su opinión, en el proceso de aprendizaje para enseñar geografía los estudiantes de profesor están sometidos a muchas influencias, desde los cursos en la universidad a las prácticas, que les permiten repensar sus concepciones previas y reconsiderar el papel que deberán tener como futuros profesores.

Sin duda, el cambio en las concepciones y en los conocimientos previos de los estudiantes de profesor es más fácil de conseguir cuando, en vez de ignorar su existencia, se parte de ella y se actúa para intentar modificarlas. Así lo señala Pendry (1988) en relación con la formación del profesorado de historia. Para esta autora, existe una gran diversidad entre los estudiantes de profesor de historia, fruto de sus experiencias anteriores. En su trabajo, y a modo de ejemplo, presenta tres casos de estudiantes con perspectivas diferentes sobre:

- a) La naturaleza y el valor de la historia y de su enseñanza.
- b) El aprendizaje de la historia y el rol del profesor. En su opinión, los estudiantes de profesor de historia tienen las ideas bastante claras sobre quien es y quien no es un profesor eficaz.
- c) La educación en general y su contribución como profesores a la misma.
- d) Lo que necesitan aprender para convertir sus ideas en realidades y lo que les hace falta aprender en este sentido.

Por ello considera que estas perspectivas han de ser tenidas en cuenta en la formación de profesores, pues al actuar como filtros o lentes determinan sus aprendizajes. Además, permiten comprender mucho de lo que el estudiante de profesor hace o deja de hacer y aprende durante su formación. En su opinión ni son ideas inútiles ni han de ser ignoradas o consideradas como inconvenientes o desencaminadas. Es sabido que son ideas resistentes al cambio y

que, probablemente, no las llegarán a cambiar durante su formación inicial como profesores de Ciencias Sociales dado el contraste entre el largo tiempo de su gestación y la brevedad del periodo de formación como tales profesores. En consecuencia, lo más adecuado para Pendry es indagarlas a través de discusiones con los estudiantes, analizando sus comentarios sobre otros profesores, y utilizarlas a través de lo que denomina un "delicado equilibrio entre legitimación y discusión" (p. 24). Una vez conocidas, propone ayudar a los estudiantes a explorar sus fundamentos y su racionalidad trabajando con ellas más que contra ellas, comprobando su valor en la práctica educativa o bien aceptándolas como ejemplo de la existencia de diferentes puntos de vista o interpretaciones sobre aspectos como las finalidades de la enseñanza de la historia, las estrategias de enseñanza más adecuadas, etc.

#### ¿CAMBIAN LOS CONOCIMIENTOS Y LAS PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DURANTE SU FORMACIÓN COMO PROFESORES?

Desde luego pueden cambiar en la medida en que sean objeto de análisis y reflexión por parte de los propios estudiantes. También pueden cambiar cuando las experiencias de aprendizaje en Didáctica de las Ciencias Sociales se basan en las concepciones más actuales del saber social, de la enseñanza y del aprendizaje. Y cuando las prácticas escolares les permiten experimentar modelos alternativos de enseñanza coherentes con las nuevas ideas desarrolladas en la universidad. En opinión de Agell (1998), existen suficientes evidencias sobre la posibilidad de que se produzcan cambios, y se reestructuren las creencias de los estudiantes de profesor, como consecuencia de la interacción de las mismas con los contenidos y métodos de los cursos de Didáctica y con sus experiencias prácticas en las aulas.

En su investigación del "aprendizaje de observación" de los estudiantes de profesor Ciencias Sociales de primaria, Slekar (1998) afirma que la historia aprendida por estos estudiantes afecta a sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y su comprensión sobre la manera de enseñarla. Parte de los problemas de la enseñanza de la historia y los relaciona con la concepción epistemológica que se tenga del saber histórico y sus repercusiones en la enseñanza y se pregunta por las implicaciones que en los estudiantes de profesor puede haber tenido la concepción de la historia aprendida a lo largo de su escolaridad. Lo ejemplifica en relación con el debate historiográfico entre la objetividad del saber histórico o la naturaleza interpretativa de dicho saber. En el caso que sus profesores les hayan transmitido una concepción del saber histórico como un saber objetivo, aprendido a través de la lectura y la memorización mecánica, hipótesis más que probable, se pregunta a) ¿cómo esta concepción determina las creencias de los estudiantes de profesor y su ubicación ante la enseñanza de la historia?, b) ¿cómo podrán asumir las nuevas concepciones de una enseñanza de la historia más interpretativa y más vinculada con

una concepción del aprendizaje de naturaleza constructivista los estudiantes de profesor cuya formación y cuyas creencias se han basado en otro modelo?, y c) ¿cómo habrá que incidir desde la didáctica para crear el conflicto cognitivo y el cambio conceptual de los futuros profesores?

Existen varias investigaciones que pretenden ofrecer respuestas a estos interrogantes. Algunas se centran de manera específica en el aprendizaje por parte de los estudiantes de profesor de contenidos o capacidades concretas que se presentan como requisitos o condiciones previas para la enseñanza en aulas de primaria o secundaria y que, en general, se centran en las aportaciones de las ciencias referentes. Otras, en cambio, relacionan más estrechamente teoría y práctica. Entre las primeras destacan aquellas que se centran en la concepción de la historia y en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de profesor. También existe alguna que analiza el desarrollo de la reflexión crítica como condición básica para ejercer de profesor.

Yeager y Davis Jr. (1994 y 1995), Yeager y Wilson (1997), Kay y Davis Jr. (1998), y Seixas (1998), por ejemplo, indagan sobre el conocimiento histórico del estudiante de profesor y, en especial, sobre su pensamiento histórico y de la manera de utilizarlo en sus clases. Su finalidad es averiguar como los estudiantes de profesor aprenden a enseñar historia en los cursos de Didáctica.

El punto de partida de estas investigaciones se halla en distintos trabajos e investigaciones sobre el aprendizaje de la historia por parte de los niños y niñas. Estas investigaciones han demostrado que los niños de primaria están capacitados para entender problemas históricos y para comprender la naturaleza interpretativa de la historia. El problema de la enseñanza de la historia no está, pues, en quienes aprenden sino en quienes enseñan, en lo que enseñan y en cómo lo enseñan. Por ello, se considera necesario conocer el conocimiento del profesor, o del estudiante de profesor, sobre la historia y el pensamiento histórico y, desde la formación inicial, enseñarles a intervenir en la práctica según estas nuevas ideas. Se trata, en definitiva, de averiguar cómo cambian sus ideas y aprenden a enseñar historia.

Yeager y Davis Jr. (1994) descubrieron que el pensamiento histórico de los estudiantes de profesor de primaria es muy parecido al de los estudiantes de profesor de secundaria a pesar de que estos últimos han hecho más cursos de historia. Y comprobaron que los cursos de Didáctica pueden ser muy valiosos para desarrollar las epistemologías de las disciplinas que los futuros profesores deberán dominar para enseñar. Los estudiantes investigados afirman que los cursos de Didáctica les han facilitado una perspectiva diferente sobre la enseñanza de la historia. En un trabajo posterior (Yeager y Davis Jr., 1995) investigaron la comprensión de los estudiantes de profesor sobre la manera como los historiadores construían la historia y cómo analizaban las evidencias en el proceso de indagación histórica. Estos investigadores opinan que si los cursos de Didáctica no parten de estos conocimientos e inciden sobre ellos se puede reforzar la tendencia de los estudiantes de profesor a enseñar una historia objetiva y factual.

Con posterioridad, Yeager y Wilson (1997) analizaron cómo un curso de Didáctica puede facilitar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de profesor de secundaria. Y, en consecuencia, puede prepararles para enseñar a su alumnado a pensar históricamente. Su estudio se basa en observaciones y entrevistas a 30 estudiantes de profesores de Ciencias Sociales de secundaria de un curso semestral de Didáctica de una universidad en el que se combinan clases en la universidad con prácticas en escuelas medias y superiores. En su opinión, el curso de Didáctica ha sido clave para animar a estos estudiantes de profesor a prestar atención a la necesidad de formar el pensamiento histórico de sus estudiantes. Sin embargo, concluyen su trabajo afirmando que hace falta más investigación sobre la manera como los estudiantes de profesor piensan históricamente y como tratan los contenidos y los recursos históricos.

Seixas (1998), por su parte, investiga las dificultades de los estudiantes de profesor de Historia para diseñar ejercicios basados en la utilización de las fuentes primarias en las aulas de manera crítica y constructiva. En su trabajo analiza simultáneamente el pensamiento del estudiante de profesor sobre los recursos históricos y su pensamiento sobre el pensamiento de sus propios estudiantes sobre los mismos recursos.

También han investigado en una línea parecida Fehn y Koeppen (1998) y Haeussler y Davis Jr. (1998). La investigación de los primeros se centra en un curso de Didáctica de las Ciencias Sociales para estudiantes de profesor de secundaria y en la influencia que éste tiene en su formación como profesores. Concretamente, estudian, a través de entrevistas y producciones escritas, cómo un grupo de 11 estudiantes de profesor de Ciencias Sociales aprenden a enseñar historia utilizando fuentes primarias para interpretar el pasado y utilizan estos conocimientos en aulas de secundaria. En su opinión, la comprensión por parte de los estudiantes de profesor de la manera como los historiadores construyen el conocimiento histórico, y el aprendizaje de una didáctica coherente con este proceso, puede permitirles diseñar y experimentar lecciones alternativas. Los once estudiantes utilizaron en las aulas de secundaria fuentes primarias variadas y cuatro de ellos solicitaron a sus estudiantes que escribieran textos históricos basados en estas fuentes o que criticaran textos históricos de otros. Estos investigadores concluyen afirmando que los cursos de Didáctica tienen una incidencia importante en los estudiantes de profesor cuando interpretan y actúan en situaciones concretas de enseñanza. Sin embargo, se preguntan si esta influencia perdura cuando están bajo la tutela de los profesores tutores o perdurará en el futuro. Haeussler y Davis Jr., por su parte, investigaron cómo el pensamiento histórico de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales se reflejaba en sus textos de historia.

Otra preocupación de los investigadores consiste en conocer el impacto de los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales en el desarrollo de las concepciones éticas y morales del trabajo de los profesores y en la reflexión sobre las condiciones sociales de la enseñanza de los estudiantes de profesor de



Ciencias Sociales. Dinkelman (1999) ha investigado la influencia de su curso de Didáctica en el desarrollo de los estudiantes de profesor como críticos reflexivos, capaces de desarrollar una educación cívica democrática. En su trabajo, un estudio de caso centrado en tres estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de secundaria de un curso de Didáctica impartido por él, describe la evolución de estos estudiantes a lo largo del semestre. Estudia su evolución caso por caso prestando atención a sus ideas iniciales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y analizando como han ido cambiando. Realiza entrevistas personales con los estudiantes y analiza las producciones escritas por cada uno de ellos. Concluye afirmando que su investigación rebela que los tres estudiantes han desarrollado reflexión crítica a lo largo del semestre y que están capacitados para pensar sobre su trabajo en términos críticos. Sin embargo, no han cambiado sus puntos de vista sobre la ciudadanía democrática crítica ni han desarrollado una comprensión racional de su trabajo como profesores de Ciencias Sociales.

A pesar de los resultados de esta investigación, parece que cuando se incide sobre los conocimientos, las ideas, las creencias de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales se obtienen cambios positivos, es decir se produce un cambio conceptual. Esto, al menos, es lo que constatan la mayoría de investigaciones consultadas. Otra cosa es si este cambio conceptual va acompañado de un cambio en los comportamientos de los estudiantes de profesor cuando actúan como profesores en aulas de primaria o secundaria. Parece que es más fácil que también se produzca cuando existe coherencia entre la teoría y la práctica, cosa que, al parecer, no siempre sucede.

Algunas veces esta coherencia viene dada por el aprendizaje de métodos de enseñanza avalados institucionalmente. Es el caso de la investigación de Puk (1996) sobre la resolución de problemas. Puk elaboró un programa de formación centrado en este método dirigido a estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de primaria de una provincia en la que este método era uno de los principales componentes de su filosofía educativa. A través de observaciones comprobó que los estudiantes de profesor pueden aprender estrategias de este tipo en un corto periodo de tiempo y aplicarlas en las aulas con éxito.

#### ¿CÓMO INCIDE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES?

Existen varias investigaciones que indagan la influencia de la formación práctica en los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales. En los casos que presento se relaciona esta formación con la formación teórica recibida en la universidad y se busca la coherencia entre ambas prácticas o entre las ideas que las sustentan.

Un ejemplo de los resultados de esta coherencia se presenta en el trabajo de McFadyen y Szymanski (1997). Estas autoras examinan las percepciones de

un grupo de 41 estudiantes de profesor de estudios sociales de primaria y los cambios producidos después de un curso de didáctica. Utilizando un método etnográfico, analizan la manera como los estudiantes de profesor examinan los cambios en sus percepciones sobre cómo enseñar Ciencias Sociales y su confianza y habilidad en planificar y enseñar lecciones en clases de primaria, clases que han sido observadas, examinadas y discutidas por las investigadoras. En su opinión, las respuestas de estos estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de primaria indican que a principios del curso de Didáctica, estos estudiantes eran conscientes de sus experiencias anteriores, calificándolas como aburridas ("boring") y basadas en métodos tradicionales (clases magistrales, libros de texto, explicaciones orales, etc...). La observación e interpretación de los resultados de las clases de Didáctica y de las prácticas en clases de primaria, les permite afirmar que el curso de Didáctica ha provocado en estos estudiantes cambios conceptuales importantes que les ubican ante una nueva, y distinta, manera de entender de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Señalan como aspectos determinantes de este cambio el enfoque constructivista desarrollado en didáctica y la práctica reflexiva. Afirman que el cambio no es fácil, pero que cuando desde las asignaturas de didáctica se reta a los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales a analizar sus concepciones y se les ofrecen experiencias alternativas, se les pide que piensen sobre los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que discutan explicaciones alternativas, que las experimenten, etc., es decir que desarrollen una práctica reflexiva, es posible pensar que se establecen las bases para el cambio de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, el cambio conceptual de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales parece, como ya ha señalado, más fácil de alcanzar que el cambio en sus prácticas. La influencia de los cursos de Didáctica y de las prácticas en los cambios de las perspectivas de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales también han sido investigadas por Wilson y Readance (1993) y Wilson, Konopak y Readance (1994). En el primer trabajo, Wilson y Readance (1993) investigan las perspectivas de cuatro estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de primaria y su evolución como consecuencia del curso de Didáctica y de las prácticas. Su estudio se basa en una encuesta inicial -un Inventario de Conceptos sobre Ciencias Sociales (CSSI)- y en entrevistas y observaciones en el aula. En sus conclusiones destacan el cambio de sus concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales que, de ser negativas al inicio del curso, mejoraron al final y siguieron mejorando durante las prácticas.

En un trabajo posterior, Wilson, Konopak y Readance (1994) examinaron las creencias y las prácticas de estudiantes de profesores de Ciencias Sociales de secundaria, comparando sus concepciones antes y durante las prácticas y analizando las decisiones y las prácticas de un estudiante en profundidad. Su investigación pretendía entender como pueden evolucionar las perspectivas de estos estudiantes. Pasaron una encuesta -la CSSI- a 11 estudiantes al principio del curso de Didáctica y al final de las prácticas para determinar sus concep-

ciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y analizar su evolución y estudiaron en profundidad a uno de ellos en su actuación práctica utilizando materiales e instrumentos variados. En su trabajo exponen las características y la racionalidad del curso de Didáctica de las Ciencias Sociales (un semestre) y el tipo de trabajos que realizan, en el semestre siguiente, los estudiantes en prácticas. Los resultados de su trabajo indican que los cambios en las concepciones de los 11 estudiantes fueron positivos, pero que las prácticas del estudiante analizado no siempre fueron coherentes con sus concepciones. Estas concepciones eran coherentes con las que se plantearon en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales (utilización de métodos y materiales alternativos al libro de texto, interacción social, etc...) pero a medida que avanzaban las prácticas el estudiante utilizó cada vez más el libro de texto y menos materiales alternativos. Las razones esgrimidas por el estudiante para justificar su cambio eran que los métodos alternativos requieren demasiado tiempo, que no podría cubrir todo el programa y que la maestra prefería que utilizara más el libro de texto. El cambio en la conducta del estudiante empezó a producirse cuando la influencia de la maestra tutora fue mayor que la de supervisor de la universidad.

Uno de los problemas no resueltos aún en la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales tiene relación con la última situación descrita por estos autores: las relaciones teoría y práctica, la influencia de los maestros y de las maestras tutores en las prácticas de los estudiantes de profesor y las diferencias entre sus concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y las concepciones de los profesores de Didáctica. La influencia de los maestros tutores, de la práctica de la enseñanza, puede llegar a ser muy grande en los estudiantes de profesor y puede servir para reforzar sus teorías previas o para cambiarlas. En general, lo primero que descubren los estudiantes de profesor cuando ingresan en las aulas de primaria o de secundaria es la falta de coherencia entre los cursos universitarios y la práctica. Para muchos estudiantes la práctica es una fuente de conocimiento didáctico muy importante y muchas veces es más valorada que lo que se enseña en la universidad. Sin embargo, la influencia de los profesores tutores, del clima de la escuela, puede repercutir negativamente en las concepciones, actitudes y comportamientos que los estudiantes de profesor habían empezado a adquirir como consecuencia de su paso por los cursos de Didáctica. La práctica puede volver a poner al descubierto sus ideas, conocimientos y perspectivas iniciales y dar al traste con el cambio que habían empezado a realizar.

Las relaciones entre la Universidad y los centros de prácticas han sido estudiadas por McFadyen y Beth (1998). Su investigación, de diseño etnográfico, no está centrada directamente en las prácticas de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales sino en un programa de colaboración escuelas-universidades para el Desarrollo Profesional de las Escuelas (PDS). El objetivo es averiguar la experiencia vivida por nueve profesores de Ciencias Sociales de dos escuelas de primaria y sus percepciones en relación con él. Dentro de este

marco, indagan los puntos fuertes y los puntos débiles de esta colaboración y se refieren a las prácticas de los estudiantes de profesor. La mayoría de los maestros entrevistados han sido o son tutores de prácticas. Señalan que tener estudiantes de profesor en sus clases les supone más trabajo pero valoran positivamente su presencia porque aportan ideas "refrescantes" y son personas ansiosas de aprender como enseñar. Algunos, sin embargo, no ven tan bien la presencia de los profesores universitarios en sus aulas y, casi todos, consideran, después de valorar positivamente la experiencia, que los principales obstáculos para una buena colaboración entre escuelas y universidad se hallan en la falta de tiempo y en la actitud de ambas partes.

Sin duda son necesarias más investigaciones sobre la naturaleza de las relaciones universidad-escuelas, pues la colaboración de escuelas de educación infantil y primaria y de centros de secundaria y bachillerato es fundamental para la formación inicial del profesorado. Pero también puede serlo para los propios profesores de las escuelas y centros de secundaria que pueden beneficiarse tanto de la presencia de los estudiantes de profesor como de las investigaciones, ideas y propuestas que se elaboran en la universidad. Y sin duda lo ha de ser para el profesorado universitario de Didáctica que necesita saber no sólo qué ocurre en la práctica sino cómo debe utilizarlo en sus programas de formación. En este sentido, investigar las aportaciones de los profesores tutores a la formación inicial de los futuros profesores y los aprendizajes que éstos realizan en las aulas, debería traducirse en proyectos que relacionaran más estrechamente la formación inicial y la formación continuada.

Además de estas investigaciones, existen otros trabajos sobre el aprendizaje práctico de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales. Así, por ejemplo, Wade (1995) ha puesto el énfasis en el desarrollo de los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales como ciudadanos activos a través de lo que denomina el "Community Service Learning". Este servicio consiste en elaborar proyectos de trabajo útiles para la escuela y la comunidad, vinculados a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales como, por ejemplo, recoger historias orales de ciudadanos mayores para el currículo de historia de las escuelas. La experiencia se realizó con un grupo de 41 estudiantes de profesor de Ciencias Sociales. Los estudiantes de profesor no sólo realizaban el servicio sino que debían reflexionar sobre él. Los resultados de la experiencia son valorados positivamente pues se considera que facilitaron el cambio de las concepciones de los estudiantes de profesor que observaron y experimentaron otra manera de enseñar Ciencias Sociales.

#### OTRAS INVESTIGACIONES

Concluiré esta revisión presentando otras líneas de investigación. La primera se relaciona con los conocimientos concretos de los estudiantes de pro-

fesor de Ciencias Sociales. La segunda con los programas de formación de profesores de Ciencias Sociales dentro de los cuales se halla la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La investigación de Osunde, Tlou y Brown (1996) no se refiere a la imagen de la profesión de enseñar que tienen los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales sino a sus conocimientos concretos y a las repercusiones que éstos tienen cuando se enseñan a los estudiantes de primaria o secundaria. En concreto analizan el conocimiento que tienen 100 estudiantes de profesor de Ciencias Sociales de primaria sobre África. Parten del supuesto que el conocimiento escolar que tienen los niños norteamericanos sobre África está centrado en aspectos exóticos y está plagado de concepciones erróneas y estereotipos. Y atribuyen esta situación a la falta de preparación de sus profesores. Para comprobar sus hipótesis indagan, a través de un cuestionario, las imágenes de África de estudiantes de profesor de Ciencias Sociales. En sus conclusiones, afirman que la imagen de África de estos estudiantes, como por otro lado la de la mayoría de los ciudadanos norteamericanos, es la imagen del África de Tarzán que la televisión ha imbuido de manera recurrente en la mente de los norteamericanos. Y afirman que los estudiantes de profesor de Ciencias Sociales necesitan recibir una información adecuada si quieren enseñar correctamente sobre África a los estudiantes de primaria.

Probablemente, la presencia de concepciones erróneas y de estereotipos es uno de los principales problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas. Y probablemente tiene relación tanto con los conocimientos adquiridos por los estudiantes a través de poderosos medios de información como la televisión como con la enseñanza recibida. Tienen razón estos investigadores cuando reclaman la necesidad de preparar mejor a los futuros profesores para enseñar contenidos sobre África. Sin embargo, dada la cantidad de conocimientos que pueden ser objeto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, una preparación adecuada en todos y cada uno de ellos es inviable. Tal vez, la solución está en una formación epistemológica, basada en ideas potentes, que les habilite para saber lo que saben y lo que no saben, y que les oriente sobre lo que han de hacer para aprender lo que deben enseñar si quieren enseñarlo bien. Esta línea de investigación es aplicable a muchos contenidos concretos y desde la Didáctica es importante tenerla presente pues hay que convencer a los estudiantes de profesor de la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional, de actualizar periódicamente sus conocimientos, y de no enseñar nada sin haberlo aprendido previamente ellos.

La segunda línea de investigación se aleja de las que hasta ahora he presentado. Sin embargo, es de enorme trascendencia para comprender y explicar el papel de la Didáctica en la formación del profesorado. Se trata de investigar los contextos institucionales en los que esta formación tiene lugar y cómo la influyen y la determinan. Shiveley (1996) desarrolló un estudio de caso cualitativo de tres programas de formación de profesores de Ciencias Sociales de tres universidades distintas. Observó la vida en las universidades, entrevistó a

profesores, alumnos y administradores y analizó documentos de todo tipo. Sin rechazar la enorme influencia que los factores externos de tipo político, económico, cultural, etc... tienen en la educación de profesores, eligió el contexto institucional de cada universidad porque es en ella donde las relaciones de poder se concretan y dan lugar a programas de uno o de otro tipo. El conjunto de categorías analizadas (estudiantes, profesores, relaciones con otras carreras, rigor en el trabajo, investigación, etc...) le permitieron presentar un retrato bastante preciso de cómo cada universidad concreta la formación de profesores de Ciencias Sociales. Entre las diferencias más evidentes destaca el tamaño de la institución (cuanto más grande es la universidad mayores son las posibilidades de los programas de formación de los futuros profesores de Ciencias Sociales) y el grado de coherencia y estructura de los programas en función de las finalidades que cada universidad otorga a la formación del profesorado de Ciencias Sociales. En mi opinión, el valor de esta investigación reside precisamente en la necesidad de ubicar los planes de formación del profesorado de Ciencias Sociales, y en lugar que en ellos se otorga a la Didáctica de las Ciencias Sociales, dentro de un contexto en que la correlación de fuerzas se materializa de manera concreta y permite explicar y comprender por qué la formación del profesor de Ciencias Sociales aún es como es.

#### CONSIDERACIONES FINALES

La finalidad de esta revisión es, como he señalado al principio, resaltar la importancia de la investigación en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Las investigaciones revisadas, y otras revisadas con anterioridad, nos han facilitado conocimientos importantes para poder iniciar una línea de investigación propia, tanto en relación con los problemas a investigar como con la metodología a utilizar. Como podrá comprobarse, los trabajos de Bravo, Llobet, Riera y Santisteban presentados en este Simposio desarrollan temas parecidos a los presentados y con metodologías similares pero desde la actual situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las universidades españolas.

El objetivo último de estas investigaciones y de la línea de trabajo que estamos desarrollando dentro del programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona no consiste solamente en mejorar nuestro currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales y nuestras prácticas de enseñanza sino en conseguir formar unos profesores y unas profesoras capaces de enseñar unas Ciencias Sociales que permitan a los ciudadanos y ciudadanas construir un futuro más justo, más solidario y tolerante. En definitiva, investigar nuestra práctica, conocer su racionalidad, sólo es, en mi opinión, un medio, un instrumento para intervenir en la mejora de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación democrática de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas.

## BIBLIOGRAFIA

- ADLER, S. (1984): "A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies". *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, 1. 13-30.
- ANGELL, A. V. (1998): "Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring". *Theory&Research in Social Education*, vol. 26 (4). 509-529.
- DINKELMAN, T. (1999): "Critical Reflection in a Social Studies Methods". *Theory and Research in Social Education*. vol. 27, 3. 329-357.
- FEHN, B&KOEPPEN, K. E. (1998): "Intensive Document-Based Instruction in a Social Studies Methods Course and Student Teachers' Attitudes and Practice in Subsequent Field Experiences". *Theory&Research in Social Education*, vol. 26 (4). 461-484.
- GARCIA, T y PAGÈS, J. (1999): "La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, vol. 2. 53-69.
- GOODMAN, J y ADLER, S. (1985): "Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives". *Theory and Research in Social Education*, vol.XIII, 2. 1-10.
- HAEUSSLER, C. y DAVIS, O.L. Jr. (1998): "Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History". *Theory & Research in Social Education*, vol. 26, 2. 173-197.
- HUGHES, A.W., SEARS, A. M. y CLARK, G. M. (1998): "Adapting Problem-Based Learning to Social Studies". *Theory&Research in Social Education*, vol. 26 (4). 531-548.
- KAY GILLASPIE, M. y DAVIS, O.L. Jr. (1998): "Historical Constructions: How Elementary Student Teachers' Historical Thinking Is Reflected in Their Writing of History". *The International Journal of Social Education*, vol. 12, 2. 35-45.
- LEAT, D. (1996): "Geography Student Teachers and Their Images of Teaching". *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 5, nº 1, 63-68.
- McFADYEN, L. y BETH, M. (1998): "Professional Partnerships in Social Education: A Challenging Labyrinth for Educators". *JSSR* vol. 22, 2. 3-10.
- McFADYEN, L. y SZYMANSKI, C. (1997): "Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teachers' Perceptions About a Social Studies Methods Course". *JSSR*, vol. 21, 1. 16-21.
- MORON, J. A. (1998): "A Research Study Designed to Improve the Preparation of Social Studies Teachers". *Education*, 117, 2. 241-251. (millorar)
- NGA-YEE CHENG, I. (1998): "Perceptions of Hong Kong Geography Student Teachers about Geography Teaching". *Geographical Education*, vol. 11. 42-49.
- OSUNDE, E.O., TLOU, J. y BROWN, N. L. (1996): "Persisting and Common Stereotypes in U.S. Students' Knowledge of Africa: A Study Preservice Social Studies Teachers". *The Social Studies*, vol. 87, 3. 119-124.
- OWENS, W. T. (1997): "The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers". *The Social Studies* vol. 88, 3. 113-120
- PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13. 38-5.
- PAGÈS, J. (1996): "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas?" En *Investigación en la Escuela* 28. 103-114.
- PAGÈS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Diada editora. 49-86.
- PAGÈS, J. (1999): "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 4.161-178.
- PENDRY, A. et al. (1998): *History Teachers in the Making Professional Learning*. Buckingham. Open University Press.
- PUK, T. (1996): "Instructing Preservice Student Teachers How To Use A Process Of Inquiry To Teach Elementary Social Studies". *JSSR*, vol. 20, 2. 39-44.
- SEIXAS, P. (1998): "Student Teachers Thinking Historically". *Theory & Research in Social Education*, vol. 26, 3. 310-341.
- SHIVELEY, J. M. (1996): "Institutional Context in Teacher Education: A Multisite Comparative Case Study of Three Social Studies Teacher Preparation Programs". *JSSR*, vol. 20, 2. 53-59.
- SLEKAR, T. D. (1998): Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' "Apprenticeship of Observation" and the Teaching of History. *Theory&Research in Social Education*, vol. 26 (4). 485-507.
- WADE, R. C. (1995): "Developing Active Citizens: Community Service Learning in Social Studies Teacher Education". *The Social Studies*, vol. 86, 3. 122-128.
- WILSON, E. K., KONOPAK, B. C. y READANCE, J. E. (1994): "Preservice Teachers in Secondary Social Studies: Examining Conceptions and Practices". *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, 3. 364-379.
- WILSON, E.K. y READANCE, J.E. (1993): "Preservice elementary teachers' perspectives and practice of social studies: The influence of methods instruction and the cooperating teacher". *Journal of Research and Development in Education*, vol. 26, 1. 222-231.
- YEAGER, E. A. y DAVIS, O.L. Jr. (1994): "Understanding the "Knowing How" of History: Elementary Student Teachers' Thinking About Historical Texts". *JSSR*, vol. 18, 2. 2-9.
- YEAGER, E.A. y DAVIS, O.L. Jr. (1995): "Between campus and classroom: Secondary student teachers' thinking about historical texts". *Journal of Research and Development in Education*, 29. 1-8.
- YEAGER, E. A. y WILSON, E. K. (1997): "Teaching Historical Thinking in the Social Studies Methods Course: A Case Study". *The Social Studies*, vol. 88, 3. 121- 126.

## ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

SILVIA AYALA RUBIO  
*Universidad de Guadalajara. México*

Cuán escabroso resulta contestar a la pregunta sobre qué modelos, qué contenidos y qué estrategias son las más pertinentes y viables para la formación permanente de los profesores que ejercen la docencia en el campo de los estudios sociales.

Es difícil, contestar hoy en día a este tipo de cuestiones, sobre todo, cuando se ha dejado atrás la época en que en el campo curricular predominaba la hegemonía de unos cuantos discursos que imperaban como verdades cuasi absolutas. En la actualidad, contestar esta pregunta se vuelve difícil, dado que los discursos sobre formación de profesores de Ciencias Sociales son múltiples, diversificados y con tendencias y sustratos epistémicos diferentes.

¿Desde que ángulo, afrontar la formación permanente de los profesores?, ¿que es más prioritario elaborar estrategias para que los profesores actualicen los contenidos del curriculum o construir propuestas didácticas para abordar los estudios sociales en el aula?, ¿qué los profesores conozcan y/o actualicen los debates en torno a las cuestiones epistémicas de las disciplinas o el análisis de las acciones de los sujetos de la educación en el campo del curriculum?

Múltiples son los ejes desde los cuales se pueden elaborar modelos para la formación permanente de los profesores en ejercicio; sin embargo, lo que hay que cuidar al diseñar y proponer los modelos de formación es no caer en prácticas teorizantes, sino, realizar acciones para que los profesores reflexionen críticamente sobre su quehacer en el aula; es decir, que redimensionen sus saberes y formulen planes de intervención que los lleve a transformar molecularmente y mediante ciclos consecutivos su práctica docente.

Es pues, a partir de los principios teóricos de la innovación didáctica en articulación con el estado que guarda en México la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales que he realizado una serie de reflexiones tendientes a formular algunas líneas de trabajo para la actualización, formación y profesionalización de los profesores en ejercicio de educación básica y media superior.

Para dar cuenta de esta serie de reflexiones, el trabajo lo he dividido en cuatro apartados, en el primero se presenta una serie de precisiones concep-

tuales en torno a los términos: formación y profesionalización docente; en el segundo y tercero se muestra algunos resultados del estado que guarda la enseñanza y el aprendizaje de los estudios sociales y *lo social*,<sup>1</sup> y, finalmente, se presentan algunas líneas de trabajo para la formación y profesionalización docente.

#### PRECISIONES CONCEPTUALES

Por lo general se mantiene una falta de precisión y un uso indiscriminado de los términos *capacitación*, *actualización*, *formación* y *profesionalización docente*. Frecuentemente estas palabras se emplean como sinónimos, es decir, se les utiliza en forma indistinta cuando se desea denominar a cualquier acción que se emprende con la intención de incidir en y para el quehacer docente, equívoco conceptual que propició que se ahondara en la reflexión de estos conceptos e indagara sus interrelaciones.

En este sentido considero que *la capacitación* de profesores se refiere a todas aquellas acciones que tienen que ver con el proceso de educación formal logrado a través de las escuelas Normales o instituciones afines<sup>2</sup> y que comprende una serie de requisitos administrativos y académicos que algunas personas cubren para lograr la acreditación a una serie de cursos, hasta llegar a obtener un certificado que los acredite laboralmente para ejercer el trabajo docente; y por consiguiente, a ser valor de uso y valor de cambio en los términos que impone el intercambio de mercancías.

Por otra parte, *la actualización* docente son los cursos, talleres y seminarios de corta duración posteriores a la capacitación inicial que llevaban a cabo los profesores en forma obligatoria o voluntaria, espontánea o planificada, pero cuya finalidad es tan sólo ampliar o modernizar contenidos, tanto en los avances científicos de las Ciencias Sociales, como en el campo pedagógico.

En tanto que, la categoría *formación* de profesores, se refiere a los conocimientos de carácter formal obtenidos a través de la capacitación y la actualización, pero también implica la serie de adquisiciones no formales obtenidas por una multiplicidad de instancias sociales como son: introyección de la mística de la institución que lo capacitó para ejercer la docencia; la socialización en el centro escolar en las que ha venido laborando; las condiciones materiales de la práctica escolar en que el docente está inserto; los vínculos que se establecen entre compañeros de gremio; la participación sindical del docente;

1 Los *estudios sociales* definidos como campo de conocimiento escolar que se toman de las Ciencias Sociales con propósitos docente y el aprendizaje de "*lo social*" tiene lugar en donde se encuentra el individuo, por ende, abarca toda la vida social e interpersonal del alumno.

2 Para el caso de México, este tipo de instituciones corresponden a: las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional y las licenciaturas en Pedagogía o Educación que ofrecen las Universidades.

su historia personal y trayectoria profesional; la comunidad a la que pertenece; las exigencias sociales del momento histórico que le tocó vivir, etc. Esta noción de formación subsume al profesor al proceso permanente de socialización cultural.

Finalmente, *la profesionalización* no implica tan sólo el "capital en estado institucionalizado"<sup>3</sup> o proceso de capacitación inicial y *currículum vitaerización progresiva*<sup>4</sup> producto de la devaluación del certificado escolar y de búsqueda de movilidad horizontal mediante la escolaridad.

*La profesionalización* implica ejercer el binomio conciencia y praxis; estadio en la trayectoria profesional del profesor, en que emerge una conciencia comprometida que lo lanza, lo empuja o lo vuelca a reinventar, transformar y trascender su quehacer como docente.

Estadio, al que por cierto, no todos los profesores acceden, dado que al profesor le implica: romper con las determinaciones, estereotipos y rutinas; reflexionar, confrontar, redimensionar y tomar valoraciones sobre su quehacer como docente; formular planes de intervención en los planos afectivo, cognitivo y valorativo que le permiten desafiar y afrontar los problemas que le plantea su práctica docente; cambiar los roles tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje y transformar las relaciones con alumnos, colegas y administradores escolares.

*La profesionalización* conlleva, pues, la acción de evaluar y replantear permanentemente la práctica docente e intensificar acciones innovadoras de forma comprometida, cíclica y ascendente; proceso en el que se pone en juego: la creatividad, autogestión, autonomía y colaboración del profesor.

De todo esto se deduce que *la profesionalización* es el estadio en el cual el profesor activa el trabajo sobre sí mismo y se transforma en agente social de reflexión, acción y cambio.

De sobremanera me preocupa que en las acciones tendientes a actualizar a los profesores en servicio se intencione tan sólo una parcela del ámbito de la formación, como es la difusión del conocimiento pedagógico y/o de contenidos curriculares (conocimientos científicos de las diversas disciplinas sociales), dejando al margen el otro ámbito de aprendizaje de *lo social*, como es la reflexión del presente o de la realidad social que nos constriñe minuto a minuto.

Si el sujeto accede al conocimiento de *lo social* mediante dos instancias claramente diferenciadas como son: la escuela y la socialización permanente

3 "El capital en estado institucionalizado es la objetivación del capital cultural bajo la forma de título escolar o patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura". Bourdieu P. (1987). "Los Tres Estados del Capital Cultural" *Revista de Sociología*. año 2. n. 5, p. 16.

4 Conceptualizo el término *currículum vitaerización progresiva* como la tendencia credencialista en un gran sector del profesorado; como la actitud que muestran la mayoría de los profesores a acumular permanentemente créditos y diplomas de asistencia a cursos de actualización y posgrado a fin de incrementar puntos que les permiten lograr un reacomodo en el escalafón, y por ende, obtener un pequeño incremento a su salario.

que tiene lugar dondequiera que el sujeto se encuentre; es entonces, a partir del vínculo de estos dos ejes que se plantea la formación y profesionalización docente.

Para dar cuenta de ello, se hace primero un breve repaso de "los mediores accidentes de la vida ordinaria...esa masa de hechos menudos, unos resplandecientes, otros oscuros e indefinidamente repetidos"<sup>5</sup> y posteriormente se muestra el estado que guarda en México los resultados de la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales en educación básica y media superior.

#### LA MODERNIDAD

México es un país de grandes contrastes, por un lado ha generado polos de desarrollo donde su población cuenta con una gama amplia de servicios educativos; pero por otro, ha propiciado aislamiento y marginación extrema en algunos sectores de su población, por lo mismo, la oferta del servicio educativo en estas regiones es limitada y de baja calidad.

Por su distribución territorial, la población mexicana es predominantemente urbana,<sup>6</sup> sin embargo, las áreas rurales presentan un alto grado de dispersión poblacional y están ligadas al fenómeno de la pobreza.

Durante el ciclo escolar 98-99, el Sistema Educativo Nacional proporcionó servicios a poco más de 28 millones de niños y jóvenes en los diversos niveles, tipos y modalidades escolarizadas; de éstos, el 81% estaban en educación básica y 10% en educación media superior, lo que equivale aproximadamente a 26 millones de estudiantes.

Como es de suponer, en el desarrollo del currículum de educación básica y media, estos 26 millones de estudiantes tienen semanalmente contacto con los estudios sociales, de tal forma que el currículum formal de educación primaria destina una carga horaria del 20%; en secundaria el 23.8% y en educación media superior se estima que podrá girar alrededor del 21% en promedio.

A pesar de estas cargas horarias un gran porcentaje de estos 26 millones de estudiantes conocen y aprehenden significativamente *lo social* no tanto de la escuela, sino de la cotidianidad; es decir a través de los símbolos y significados que despliegan los agentes e instituciones sociales. De esta manera, un gran porcentaje de estos 26 millones de estudiantes y de profesores perciben la dinámica social y actúan en consecuencia; de ahí que, considero necesario hacer un breve repaso de la sociedad de nuestros días, a partir de la cual los individuos aprehendemos *lo social*.

De todos es ampliamente conocido que la sociedad de nuestros días se caracteriza por la velocidad de los cambios tecnológicos; la globalidad de los

5 Braudel, F (1989). *La Historia y las Ciencias Sociales*. México. Alianza Editorial. p. 65.

6 En 1995, seis de cada 10 mexicanos residían en 481 localidades de más de 15 mil habitantes. Secretaría de Educación Pública. *Perfil de la Educación en México*. 1999. p. 7.

mercados; el predominio de los medios de comunicación de masas; el reconocimiento de la pluralidad cultural; el acrecentamiento del individualismo; la preferencia por la paraliteratura; el gusto por los paisajes degradados; y donde el riesgo, la agresividad, la violencia y el placer inmediato son parte de la vida cotidiana.

Vivimos en una sociedad donde los medios de comunicación dominan la transmisión y reproducción de la cultura de consumo, desprivatizan al individuo de su tiempo libre y robotizan el esparcimiento y el descanso.

En una cultura que ha llevado al individuo a vivir en un estado constante de competencia, frustración, alienación, angustia y culpa; en un individualismo exacerbado que da pie a cimentar el hedonismo, egoísmo, narcisismo, consumismo, agresividad, superficialidad, simulación y cuidado de la imagen; no obstante, todo ello, el individuo vive una soledad en compañía.

En una sociedad donde el individuo se diluye en la masa y el sistema y se encuentra con el otro tan sólo para su placer y autorrealización personal.

"El otro no es alguien que me ayude en mi propia realización sino mi enemigo que me observa y me cosifica"<sup>7</sup>

Sociedad en la que se ha ido difuminando la ética u orientaciones normativas que regulaban la convivencia tradicional ciudadana, en su lugar proliferan las microéticas.

Sociedad en la que conviven múltiples y diversas racionalidades y cosmovisiones de la realidad; fragmentación, pluralidad, diversidad, relatividad y perennidad caracterizan a los discursos, pero donde se ha soterrado los grandes discursos ideológicos que sostuvieron a la humanidad y que dieron sentido y cohesión a los grupos sociales. Los discursos que animaban a la lucha social han muerto.

"las grandes revoluciones, los mitos, la esperanza en las sociedades justas han concluido"<sup>8</sup>.

Se retorna a lo regional y se reconoce la pluriculturalidad, emergen subculturas urbanas con sus propias reglas, rituales, normas y valores.

La modernidad ha penetrado, pues, en la naturaleza de las instituciones afectando las hábitos, costumbres, valores y comportamientos tradicionales de los individuos.

Pero es evidente que la educación formal y la sociedad van por caminos diferentes; en tanto que la realidad social arrastra a los individuos a internalizar y reproducir los nuevos valores; la escuela, por el contrario, está anclada en el pasado; mientras que la dinámica social trastoca la estructura misma de *lo social*, los estudios sociales pierden riqueza explicativa al quedar reducidos a datos acumulados e inventariados en la memoria del alumno.

7 COLOM A; MELECH, J. (1997). *Después de la modernidad. nuevas filosofías de la educación*. Barcelona. Paidós. p. 57

8 Idem. p.35

Los profesores en la escuela se ven constreñidos a reproducir e impulsar los valores tradicionales, propios de este tipo de instituciones; pero en tanto ciudadanos de esta época viven y alimentan también los nuevos valores de la modernidad en y fuera de la escuela.

La enseñanza de los estudios sociales en educación básica y media superior está más centrada en el manejo cuasi memorístico de contenidos y no en la explotación de situaciones problemáticas de la realidad histórico-social o en desentrañar la lógica implícita de las disciplinas sociales. En este sentido la práctica docente por estar enraizada en los rituales, las rutinas y la costumbre prioriza el dominio de la información sobre la estructuración cognitiva.

En las aulas, los profesores manejan los conocimientos de manera formalizada, a través de los cuales transmiten: los grandes sistemas de pensamiento; un mundo de certezas y verdades absolutas; credibilidad en la razón y la ciencia; creencia en el progreso lineal; explicación eurocéntrica de la Historia; un retrato malicioso y unilateral del sistema capitalista y reafirman el modelo cultural occidental de las sociedades avanzadas como único modelo a seguir,

Así mismo, reproducen y refuerzan las creencias en los mitos, ídolos, héroes y en una imagen estereotipada de familia -dominante, jerárquica, solidaria y unida y recrean las añejas utopías de sociedades justas en las que los valores de libertad, igualdad y fraternidad pautan a todos los ciudadanos por igual.

Por todo ello, los resultados obtenidos de la escolarización de los estudios sociales en educación básica y media superior no son del todo satisfactorios, según lo apuntan algunas investigaciones.

#### ESTADO QUE GUARDA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIOS SOCIALES

Es importante subrayar, que en México, la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales está poco atendida con respecto a otros campos de la investigación educativa, o sea, comparativamente con otras líneas de investigación hay muy pocos investigadores que profesionalmente se dediquen a investigar este campo y los pocos estudios que se realizan se han centrado principalmente en el análisis de la educación básica y superior, descuidando sobremedida la educación media.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> En 1992 se llevó a efecto el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa cuya finalidad fue elaborar el estado del conocimiento de la última década. En este congreso, en la Mesa de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Histórico Sociales se analizaron 127 trabajos, de los cuales 55 fueron resultados de investigación, 53 productos de reflexión y 19 propuestas pedagógicas. De los 127 trabajos el 43% fueron investigaciones en educación básica, el 10% en educación media y el 47% en educación superior. TABOADA, EVA ET. al. *Investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Procesos de enseñanza y aprendizaje II*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 1995.

En la década de los noventa, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que abordó los niveles de educación básica y media centró sus análisis en: los libros de texto; las concepciones nacionalistas en alumnos; la construcción y evolución de las concepciones sociales en los niños; el conocimiento histórico que detentan los alumnos y los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los resultados obtenidos en estas investigaciones se pueden agrupar en tres planos: el de los alumnos, el de los profesores y el de programas y materiales didácticos. Los hallazgos a nivel de los alumnos apuntan que éstos poseen un bajo nivel de conocimientos acerca de los problemas relevantes de la vida local, nacional e internacional. La mayoría de los egresados de secundaria y bachillerato presentan serias dificultades para: ubicar procesos históricos, períodos o etapas y no establecen secuencias de hechos, acontecimientos y procesos. El alumno asume por lo general un papel pasivo y receptivo; vive ajeno a los contenidos y no logra hacer la vinculación de los contenidos con su vida diaria. Manifiesta desinterés por aprender y estudia tan sólo para aprobar los exámenes.

Por lo que respecta a los profesores se encontró que a éstos les falta preparación docente en didáctica. Cuenta con poco tiempo para atender individualmente a los alumnos por la sobresaturación de carga docente. Otorgan mayor atención a las primeras unidades del programa, en detrimento de las últimas. La relación del docente con el conocimiento y con el alumno es memorística. El avance se certifica a través del manejo de datos e ignora los avances de investigación acerca de la construcción del conocimiento y de las nociones del mundo social.

Por lo que respecta a nivel de programas y materiales didácticos prevalece una sobrecarga de contenidos en los programas de estudio. El curriculum organizado por disciplinas fragmenta el conocimiento e incide en el detrimento de los aprendizajes. Los materiales didácticos están sobresaturados de datos descriptivos y acrílicos. Las concepciones que subyacen en los programas, materiales didácticos y profesores es una concepción individualista y espontaneísta, en la que sobresalen los grandes científicos y héroes. Tienen limitaciones metodológicas e instrumentales que impide la articulación de una visión totalizadora y concéntrica de la realidad, con lo que se obtiene una concepción fragmentada y parcial del conocimiento y de la realidad<sup>10</sup>.

#### LAS ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

Ante, el estado que guarda en México la escolaridad de los estudios sociales, ¿cuál es entonces la plataforma más pertinente para la formación y profesionalización de los profesores en ejercicio?

<sup>10</sup> Idem. p. 140-160.



Los cursos cortos de actualización en contenidos y los posgrados en educación, pedagogía y didáctica, son una alternativa, pero, probablemente no ataquen el problema de raíz ni trasciendan en la transformación de la práctica docente, dado que es una alternativa de corte teorizante que no lleva siempre al profesor a confrontar su propia docencia, ni coadyuva al logro de una plena *concienciación*.<sup>11</sup> Esta alternativa se inscribe más en lo que denomino *curriculum vitaerización progresiva* y que en México, lo política educativa y los docentes la han deformado a tal grado que probablemente es un obstáculo para que éstos logren una auténtica profesionalización.

Una segunda alternativa es la que está vinculada a los procesos de investigación naturalista en sus dos vertientes. Una tiene que ver con los procesos de indagación, reflexión e intervención que los propios profesores realizan de su práctica docente. A partir del análisis de su experiencia profesional, el profesor aplica técnicas de observación e identifica en su práctica docente algunos elementos factibles de transformar; posteriormente delimita y evalúa las dificultades; analiza los elementos a la luz de referentes multidisciplinares; elabora alternativas de intervención; evalúa la consistencia, viabilidad y coherencia de su propuesta y finalmente aplica y evalúa su propuesta de intervención<sup>12</sup>.

Una segunda vertiente es aquella que conjunta la investigación etnográfica y el trabajo colegiado. Investigadores profesionales realizan estudios al interior del aula y documenten en lo general la cultura áulica y en lo particular los valores, actitudes y teorías que subyacen en el quehacer docente. Posteriormente los resultados de estas investigaciones sirvan de insumos para la formación y profesionalización docente. Los profesores se incorporen a trabajo colegiado con el equipo de investigadores con los que discuten los hallazgos y autorreflexionan de manera crítica y comprometida su quehacer profesional. Se espera que en este proceso desestructuren y reestructuren su práctica docente, es decir recuperen, reorienten e innoven.

De manera sintética esta vertiente se resume de la siguiente manera.

*Primero:* Implementar proyectos de investigación etnográfica a nivel tanto del centro escolar como en el ámbito áulico, a través de las cuales se mostrará la vida tribal de los colectivos escolares; pero no sólo eso, las investigaciones deben dar cuenta además de todo aquello que se esconde atrás de la aparente asepsia en el manejo de los contenidos; deben ser lo suficientemente perceptivos y mostrar fríamente el entramado social de la vida en los cen-

11 La concienciación implica la capacidad del hombre de actuar, percibir, saber, recrear y tener conciencia de sí mismo...el instrumento mediante el cual se expulsan los mitos culturales, defensa frente a la mistificación potencial de la tecnología y fuerza que se opone a la burocracia, que amenaza sofocar la visión revolucionaria. FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona, M.E.C/Paidós, pp. 85.

12 En México esta estrategia la lleva a cabo la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria.

tros escolares, entramado que prueba lo que está sucediendo con la maquinaria social de la sociedad en la que hoy vivimos.

*Segundo:* Invitar e involucrar a todos aquellos profesores comprometidos con su propio proceso autoformativo. Unos podrán incorporarse desde la primera etapa de la investigación etnográfica, otros lo podrán hacer al final del proceso de investigación.

*Tercero:* Mostrar los resultados de la investigación etnográfica -ejemplificaciones y teorizaciones- al colectivo de profesores; resultados que servirán de proporcionen producto de la investigación plataforma para: problematizar las prácticas de los sujetos escolares, reconocer los constitutivos de sus acciones, poner en orden sus representaciones y desagregar las actitudes y valores implicados en el acto pedagógico. Una vez confrontados con la trivialidad de su vida cotidiana y con sus propias actitudes y valores, el colectivo de profesores seleccionará aquellos aspectos del entramado social que deseen innovar y la estrategia de trabajo y que bien pudiera ser la investigación acción; conformar un centro de cooperación pedagógica o un seminario-taller permanente que ataque aquellos aspectos de la educación cívica seleccionados.

*Cuarto:* El etnógrafo y su equipo deberá retirarse de los colectivos de trabajo, una vez que el grupo asuma su autogestión formativa y desencadene su profesionalización<sup>13</sup>.

Finalmente, una tercera alternativa en la formación y profesionalización del profesorado es el trabajo colegiado, espacio propicio para el ejercicio de la democracia, la construcción social del conocimiento, la *concienciación* y la redefinición identitaria.

El trabajo colegiado cuando se conforma de manera horizontal y no vertical, o cuando se instituye por identidad y no por coerción administrativa es un espacio con alto contenido formativo, ya que es donde los profesores: comparten experiencias significativas y socializan los saberes docentes; ponen en juego su pensamiento crítico y reflexivo; toman conciencia de las implicaciones sociales que pesan sobre el quehacer; rompen y desafían las determinaciones institucionales; construyen alternativas de acción; se rehacen a sí mismos y su entorno social; se humanizan al teorizar sobre su práctica y *lo social* y redimensionan su autotransformación.

Tomando en consideración las tres alternativas arriba expuestas, considero que las que estructuralmente apuntalan la profesionalización docente son las dos últimas; específicamente última y la que conjunta la investigación etnográfica y el trabajo colegiado, dado que, ambas abren el espacio para la toma de conciencia del sí mismo en conjunción con diversos círculos concéntricos de la realidad social.

Considero que ambas alternativas: investigación etnográfica-trabajo colegiado y cotidianidad-práctica docente-trabajo colegiado propician que los pro-

13 Ayala S. (1999) *La etnografía, estrategia para abordar el curriculum de la educación cívica*. México, Instituto Federal Electoral.

fesores de ciencias sociales tomen conciencia sobre los múltiples problemas que atraviesan al curriculum formal y real en el campo de los estudios sociales. El trabajo colegiado es pues un espacio natural para la formación y profesionalización permanente, ya que le permite a los docentes que reflexionen y desplieguen acciones sobre:

- \* Las diversas teorías que subyacen en la enseñanza.<sup>14</sup>
- \* Las maneras en que se enseña y se aprehende los estudios sociales.
- \* El toque de creatividad, autonomía y autogestión que han de imprimirle al curriculum formal.
- \* La inoperancia del conocimiento positivista que transmite en la escuela -conocimiento: científico, parcelado, formalizado, fiable, idealizado, indiscutible, simplificado, acrítico- y en consecuencia, estructurar alternativas curriculares, que desarrollen productos intelectuales para la socialidad moral y cívica y estructuración simbólica de la realidad.
- \* La posibilidad de incorporar iniciativas de carácter disciplinario, interdisciplinario o multirreferencial para el conocimiento de los estudios sociales y *lo social*.
- \* El necesario vínculo que ha de establecerse entre la enseñanza de los estudios sociales y *lo social*.
- \* El gran dilema que la sociedad actual le plantea a la escuela, o sea, si ha de continuar anclada en los valores: de lo absoluto, lo formal, la certeza, la seguridad, la sacralización etc. o se compromete con: lo relativo, lo diverso, el placer, lo light, lo secular, el humor, el agnosticismo, el pasotismo, la liberación, valores que demanda la sociedad actual.

En conclusión, el trabajo colegiado permite a los profesores que revisen los presupuestos teórico, epistemológicos, sociopedagógicos y didácticos de los estudios sociales y el conocimiento de sí mismo y de la realidad social en que se vive hoy en día.

El gran problema es cómo desanclar a los profesores del pasotismo, individualismo, narcisismo y simulación, y despertar su conciencia para que se arriesguen y trasciendan reencontrándose a sí mismo y redimensionen su profesionalidad.

<sup>14</sup> "bajo la acción siempre hay una teoría, tal vez no una concreta, sino fragmentos de todas ellas. El problema primero está en saber si se tiene conciencia o no de ello; es decir, si esa teoría es explícita o implícita. Ser consciente del sustrato que guía la acción es una primera condición para su racionalización y científicidad. Sólo en la medida en que se tenga conciencia, pudiéndose explicitar tales apoyaturas, se puede pasar a la discusión de si son científicas o no, de si pueden seguir sosteniéndose dado el desarrollo científico presente alcanzado. En la práctica pedagógica se pueden rastrear influencias de teorías superadas a nivel científico pero que siguen gobernando de alguna manera nuestras actuaciones. Las creencias y planteamientos que el hombre desecha a nivel teórico permanecen en nuestros hábitos de pensamiento y de comportamiento por mucho tiempo" Gimeno Sacristán en Ballenilla, F. (1997) *Enseñar investigando ¿cómo formar profesores desde la práctica?*. Sevilla. Diada Editora. p. 60.

## BIBLIOGRAFÍA

- AYALA, S. (1999): *La etnografía, estrategia para abordar el curriculum de la educación cívica*. México, Instituto Federal Electoral.
- BALLENILLA, F. (1997): *Enseñar investigando ¿cómo formar profesores desde la práctica?*. Sevilla. Diada Editora.
- BRAUDEL, F. (1989) *La Historia y las Ciencias Sociales*. México. Alianza Editorial.
- BOURDIEU, P. (1987) "Los Tres Estados del Capital Cultural". *Revista de Sociología*. México. año 2. n. 5,.
- COLOM A. J. MELECH, J.C (1997): *Después de la modernidad. nuevas filosofías de la educación*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona, M.E.C/Paidós,
- TABOADA, E. et. al. (1995): *Investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Procesos de enseñanza y aprendizaje II. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1999) *Perfil de la Educación en México*.

## ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA CIUDADANÍA, COMO MARCO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

CONCHA DEL PALACIO DUÑABEITIA  
*IEPS (Madrid)*

Es ya un lugar común en la experiencia del profesorado de Ciencias Sociales la relación que se establece -inversamente proporcional- entre la formación inicial que recibe para desempeñar su tarea y las demandas cotidianas que se le presentan (si tiene la suerte de tener trabajo): las empresas solicitarán personal con cualificación suficiente para desempeñar un trabajo; el Ministerio de Hacienda necesitará ciudadanos que pagen sus impuestos; los/las padres/ madres querrán muchachos y muchachas preparados (!) y “que mientras estén en casa, hagan su cama”... El desiderata puede continuar y nos es conocido.

Tampoco es infrecuente encontrar en un curso de formación permanente del profesorado de Ciencias Sociales, dedicado a trabajar la ciudadanía democrática, una profesora de Electrónica en Formación Profesional que, al ser preguntada por los motivos de esta elección, responde: “No sé, pero no puedo enseñar solamente circuitos a los chicos”.

Es obvio que un cierto desconcierto, plagado de inquietudes y perplejidades, se instala cuando nos preguntamos por cuáles han de ser los modelos, las finalidades y las estrategias para colaborar hoy a la formación de un profesorado de Ciencias Sociales capaz de situarse y responder con satisfacción personal y solvencia pública al oficio que desarrolla. Algunos de estos profesores/as, junto con la que suscribe, hemos buscado denodadamente recetas (DRAE.: *procedimiento adecuado para hacer o conseguir algo*) para solventar el problema... ¡y hemos encontrado un nutrido menú de ellas! He de confesarles que, una vez analizadas y contrastadas, de recetas sólo les quedó la pretensión.

Por ello, en esta aportación no se pretenden cancelar ni perplejidades ni inquietudes. Se cuenta con ellas como material para plantear a su consideración algunas reflexiones que nos permitan tejer un hilo de Ariadna para este dédalo que tenemos planteado con la formación del profesorado en el Área.

Señala Bailly que “la legitimidad de toda disciplina enseñada, como la historia y la geografía, es tanto mayor cuanto que ocupa el lugar central de

un proyecto de sociedad transmitido por la escuela. Pero esos proyectos, lejos de ser inmutables, evolucionan de modo constante con arreglo a las ideologías dominantes. La jerarquía de valores se modifica y algunos de ellos pierden, con el tiempo, parte de su legitimidad. Esta serie de mutaciones se suele percibir como una crisis y una descomposición del orden antiguo. Sin embargo, denota también la aparición de nuevos valores que replantean la función de las disciplinas legítimas dentro de la sociedad". (Bailly, 1998, p.223-225).

Cuando el profesorado de Ciencias Sociales busca formarse y colaborar en la formación de sujetos capaces de orientarse y de "comprender el mundo que les rodea y comportarse como un elemento responsable y justo" (DELORS, 1996, 106), se topa de bruces con un mundo complejo y vertiginoso: ¿Cuáles son los rasgos que presenta este escenario? ¿A qué proyecto social intenta dar respuesta con la docencia, y desde que ejes? Creemos que la respuesta a estas preguntas nos puede suministrar, en primer lugar, un marco de referencia para nuestras propuestas didácticas y, también -¿por qué no?- la energía suficiente para acometerlas.

Al establecer el contexto teórico en el que basaré mi propuesta, referiré -mediante citas- la opinión de algunos de los autores que he manejado, al objeto de no tergiversar las posiciones que cada uno de ellos sostiene. También, naturalmente, porque expresan un diagnóstico de situación con el que coincido.

CAMBIOS EN EL MUNDO... O EL SOMBRERO DEL QUE NO SE PUEDE ZAFAR UN PROFESOR DEL ÁREA.

Son innumerables los análisis que, con procedencias distintas (antropología, historia, sociología, etc) se nos ofrecen de este mundo en cambio -*cam-bio de era* para algunos (Castells, 1997)-. Tomando como punto de partida alguna de las constantes que aparecen en estos estudios, abordaré tres fenómenos o tendencias que marcan el mundo de hoy y que afectan de lleno a la experiencia cotidiana de los sujetos -docente y discente- y al mismo discurso de las Ciencias Sociales y su didáctica: un proceso de globalización creciente, en la sociedad del conocimiento, caracterizada por la heterogeneidad y la diversidad cultural.

A) *El mundo se sitúa en un proceso de globalización.* "La economía mundial -señala Berzosa- se encuentra cada vez más globalizada en los mercados de bienes, capitales, tecnología y, sobre todo, en los financieros [...] . Vivimos el *mito del mercado*, y se habla del mercado como la panacea que puede resolver todo tipo de problemas hoy en día planteados; y se nos pretende vencer, además, de que el mercado es la libertad. La libertad del mercado no existe; la libertad del mercado es la libertad del dinero y, lógicamente, nues-

tra libertad de mercado está condicionada y limitada por nuestra capacidad económica; pero no solamente está limitada por nuestra capacidad económica, sino que somos muchas veces víctimas de la manipulación a la que la publicidad nos somete a todos para que compremos determinados productos. Por lo tanto, no existe ni la soberanía del consumidor ni ese mercado que tanto nos preconizan como la libertad del individuo [...]. Detrás de ese mercado -continúa este economista- lo que existen son relaciones sociales, relaciones sociales de desigualdad, y el mercado no es sino reflejo, en último término, de esos procesos económicos y sociales que hay detrás y que, últimamente, se están escamoteando del análisis de las ciencias sociales. En este marco, además de desigualdad, la globalización solamente se está produciendo entre el 20% de la población más rica del mundo [...]. El 80% de la población mundial no participa de ese proceso globalizador, aunque es, sin embargo, víctima del mismo porque juega un papel supeditado y subordinado en las relaciones económicas internacionales. [...] Planteado esto, me referiré a los países del Norte, porque efectivamente, aunque la situación tremenda, dolorosa, fundamentalmente se encuentra en lo que llamamos el Sur del sistema económico, en el Norte también hay cada vez más problemas crecientes. Hay desempleo, hay marginación, hay exclusión social; ha surgido, en definitiva, lo que se ha dado en llamar *infraclase*, que es el reflejo de las nuevas condiciones de pobreza que se están dando en Estados Unidos y en Europa" (Berzosa, 1999, p.293-298). Una aportación sugerente sobre las repercusiones que el fenómeno de la globalización tiene sobre el cambio conceptual en la geografía y sobre el papel que ésta disciplina puede jugar, ayudando al alumnado a comprender por sí mismo las paradojas del lugar en el que vive y sus conexiones con el espacio globalizado y las nuevas relaciones espacio-temporales producidas por las nuevas tecnologías, la hemos encontrado en la ponencia de la profesora García Ballesteros (1998) a las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía.

B) *Estamos inmersos en la sociedad del conocimiento.* Uno de los resultados del proceso globalizador es la emergencia de un nuevo ser social y una nueva conciencia para pensar ese ser social. Lo novedoso no radica en el surgimiento de una nueva realidad que pensar (global) sino, en que *es necesario pensarla de otro modo*: el sujeto está dentro del objeto, rompiendo el modelo positivista-fisista de conocimiento. Se trata de un reflejo en el mundo del pensamiento del fenómeno de la globalización. Veamos como se presenta. Se arranca, para este nuevo modo de pensar la realidad social, de la conciencia de "no soy ciudadano de este o aquel país, soy ciudadano del mundo". Si las fronteras espacio-temporales se han disuelto en un "Occidente" con multitud de centros, ya no existe un *dentro* y un *fuera*, ni en términos sociales (lo que nos parece *fuera* de la civilización occidental-mundial, en realidad *está dentro* aunque marginado), ni en términos naturales (la naturaleza no es un elemento externo al orden social, sino medio

ambiente interno)<sup>1</sup>. Acabamos de apuntar que la globalización tiene sus consecuencias epistemológicas. Si ya no podemos pensar en un *fuera* desde el que ver la sociedad, ningún punto de vista es ajeno porque no podemos separar el sistema del entorno; todo es sistema. Según Lamo de Espinosa, esto "tiene al menos dos consecuencias:

1. El sujeto está dentro del objeto y no puede presumir que lo ve desde fuera, con lo que la temática de la reflexividad deviene central e inevitable. [...] Todo conocimiento es auto-conocimiento.
2. Además, todo auto-conocimiento es acción, es modificar las condiciones de lo observado y así la globalización acentúa las consecuencias no intencionadas. Todo incide en todo, pues nada está aislado, y así la reflexividad sobre las consecuencias últimas de la conducta deviene una exigencia de la misma razón instrumental". (Lamo de Espinosa, 1999, p.150).

Para este autor, una es la característica básica de este nuevo mundo: el triunfo del pensamiento científico acumulativo, del progreso ininterrumpido, de la innovación social constante, de la transgresión y el cambio, de la actitud neofílica (orientada a la aceptación de la novedad) en un mundo cosmopolita. "La nueva revolución produce ciencia industrialmente (aplica la ciencia a la producción de ciencia). Los datos de esta transformación son conocidos: 1) de una parte, crecimiento exponencial de los conocimientos (y obsolescencia creciente de los conocimientos), 2) de otra, el *lag* o retraso temporal entre conocimiento nuevo y tecnología aplicable se reduce de modo que los efectos de la ciencia se dejan sentir con toda celeridad. La consecuencia de ambos procesos es *la ciencia como motor del cambio social*,<sup>2</sup> la industria del conocimiento como industria central." (Lamo de Espinosa, 1999, p.152).

Lo más relevante de esta caracterización para los científicos sociales y para el profesorado del área (si aplicamos la categoría de *contexto de enseñanza* utilizada por Javier Echeverría) es que se institucionaliza, con la ciencia, una máquina de producir cambio social aceleradamente (las nuestras son sociedades basadas en la innovación y el cambio). Así, tenemos que el triunfo actual de la ciencia *asienta el cambio como principio de orden*: todo, incluso las más rancias tradiciones, pueden y deben ser analizadas a la luz de la razón, pueden ser criticadas, y pueden ser cambiadas<sup>3</sup>. La circulación por este escenario viene preconizada por un mecanismo de adaptación: un pensamiento anticipatorio que permita situarse en el presente, atisbando en él las posibles consecuencias (futuros virtuales) de la acción y planteando la ejecución de las de menor riesgo.

1 De rechazo, en este sistema-mundo, ¿a dónde exportar sus contradicciones? Algo hemos ganado, sin embargo: ya no podemos hablar de excedentes no deseados; todo queda *dentro*.

2 El subrayado es mío, lo mismo que los que en adelante aparezcan en las citas.

3 Si esto es así, ¿qué pensar y qué hacer con identidades colectivas -aquí y acullá- que invocan el respeto a las esencias de una leyenda primigenia, para instalarse en el presente? Volveremos sobre esta cuestión en breve.

De este modo, la ciencia social como mecanismo de reflexión del sistema sobre sí mismo, en la que la educación formalizada y los medios de comunicación social devuelven continuamente a los actores la conciencia de lo que producen, es un fenómeno cotidiano y una tarea rutinaria, desacantonada de una elite de científicos sociales y publicitada por los medios de información.

C) Por último, apuntaré un tercer elemento que atraviesa nuestras sociedades del Norte (si es que aceptamos esta conceptualización): *la heterogeneidad, la diversidad cultural*. La heterogeneidad urbana como resultado de la coexistencia, necesariamente conflictiva, de formas de sociabilidad diversas, como resultado de la pluralidad de modos de percibir, concebir y apropiarse el uso del espacio y las relaciones sociales. En la actualidad, la situación más habitual bajo la que aparecen estas realidades sociales multiculturales viene dada por minorías de emigrantes de países tercermundistas o de contextos sociales equivalentes, que forman un gran contingente en las sociedades capitalistas occidentales y presentan dificultades de adaptación al medio receptor.

Son diversas las teorías relativas al multiculturalismo. Abordaremos aquí este fenómeno desde el análisis que plantea José Luis García y que, si bien puede resultar un tanto cínico, nos parece sugerente por su virtualidad para colaborar a la emancipación de sujetos: "El único pensamiento sensato -señala este antropólogo- que a uno se le ocurre después de asistir atónito a tantas diferencias, a tanta comprensión recíproca y, en definitiva, a tanto milagro intercultural es éste: o nuestros clásicos (los antropólogos) son unos impostores y elaboraron sus legados académicos sin haber entendido gran cosa de las realidades culturales que analizaron o, si entendieron [...] las culturas que describen y son verdad los procesos aculturativos que denuncian, es porque en el fondo *las diferencias entre unas y otras no son tan radicales y determinantes*. [...] Hay una segunda dimensión del problema que es exactamente simétrica de la primera. *Abondar las diferencias interculturales es, al mismo tiempo, aminorar las intraculturales*. De esta manera se han construido culturas y pueblos. [...] La negación de las diferencias intraculturales corre pareja con la divulgación de una serie de ideas comunes, puestas en circulación y manipuladas a conveniencia de los oficiantes de la pertenencia común, que vale la pena contradecir sin ambages." (García, 1999, 318).

La cultura, según el parecer de este autor -y sospechamos algo de lo mismo - "no crea ninguna característica psicológica en los individuos", y teorías multiculturales ampliamente difundidas, basadas en el concepto de *mentalidad*, (que supuestamente explicaría variaciones importantes entre individuos de diferentes culturas), no se pueden seguir manteniendo con argumentos convincentes. A cambio, los *modelos culturales*, los *marcos de referencia* o los *esquemas* son "sumamente flexibles, [...] pueden ser utilizados o no, se puede recurrir a ellos parcial o totalmente y en cualquier caso admiten modificaciones individuales, e incluso dos individuos pueden compartir los mismos

esquemas pero unirlos de forma distinta y, en consecuencia, actuar de manera diferente." (García, 1999, 320).

La incorporación al análisis de la flexibilidad de los modelos culturales y las diferencias intraculturales respecto a los comportamientos, permite al autor derivar una conclusión: "la situación real se entiende mejor si consideramos la competencia cultural como un *conjunto de recursos de conocimiento y de conducta que carecen de estructuración al margen de la acción en la que operan y que, en cualquier caso, más que preceder a la planificación de las acciones, se activan como consecuencia de su realización.*" (García, 1999, p.320).

Otro de los conceptos mágicos al que se recurre para caracterizar las situaciones multiculturales es el de identidad cultural. Según García, la *identificación* incorpora a las *mentalidades* un componente afectivo (sentimientos de adhesión compartidos por los miembros de una cultura). Presenta también, un carácter opositivo (la comunión de los de dentro se sustancia a través de la construcción social de "extraños") que se presta a ser manipulado socialmente y aparece vinculado, con un cierto automatismo, a la cultura de origen.

Ahora bien, lo mismo que la mentalidad no actúa como un marcador indeleble en la psicología y en los comportamientos de los sujetos, la identidad cultural tal como se acaba de presentar, tampoco lo hace. Ninguna de las múltiples identidades que asumen los seres humanos en distintas circunstancias y en esta *sociedad red* es permanente. Las múltiples identidades que los sujetos en diversas circunstancias y tiempos asumen, si bien no coinciden con los roles sociales, tienen mucho que ver con ellos, al convertirse en fuentes de sentido para los mismos actores que libremente los han asumido y los desarrollan<sup>4</sup>. "La *identidad cultural tiene lugar, se produce, es un acontecimiento* más o menos puntual. Con ello quiero indicar -afirma García - que el proceso de identidad se genera puntualmente en distintos contextos sociales, aparece como un fenómeno no necesariamente igual a sí mismo en cada manifestación individual o colectiva. En el ámbito de la identidad la cultura puede funcionar como un cúmulo de recursos del que los usuarios echan mano de diferente manera, en distintos momentos y contextos y con resultados que pueden tener bastante de imprevisible" (García, 1996, p.30).

"En este contexto -argumenta el antropólogo- es posible que, en situaciones multiculturales, los individuos étnicamente diferentes lleguen a confluír en los mismos acontecimientos identitarios. Paralelamente es frecuente que las situaciones que sirven como acontecimientos de *identidad* para algunos de los que teóricamente pertenecen a la misma cultura no lo sean para otros. [...] Lo

4 " Los roles (por ejemplo, ser trabajadora, madre, vecina, militante socialista, sindicalista, jugadora de baloncesto, feligresa y fumadora al mismo tiempo) se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad. Su peso relativo para influir en la conducta de la gente depende de las negociaciones y acuerdos entre los individuos y esas instituciones. Las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y son construidas por ellos mismos mediante un proceso de individualización." (Castells, 1998. vol. 2, p.28-29)

que provoca estos acontecimientos identitarios no es precisamente la homogeneidad intracultural, sino la heterogeneidad. No tendría sentido hablar de procesos identitarios entre iguales. Y puestos en el plano de las diferencias, no siempre las intraculturales son menos profundas que las interculturales en situaciones multiculturales." (García, 1999, p.321).

De las afirmaciones realizadas hasta aquí, García apunta algunas conclusiones con las que estamos de acuerdo, para incorporarlas como elementos base de un diseño didáctico en el área: "Si se entiende bien, - señala- me atrevería a afirmar que la cultura propia es importantísima para el que vive en ella; es bastante irrelevante para el que abandona su entorno y va a la de otro. La cultura es sobre todo un entramado organizativo. Lo que se organiza son las diferencias entre los individuos. No es necesario compartir creencias ni dedicarse a hacer lo que hace tu vecino para estar integrado en una cultura: sí se precisa, sin embargo, respetar la organización en función de su simple supervivencia. En muchas ocasiones, esa pertenencia común implicará interacción, asunción de convencionalismos, participación en actividades comunes e incluso colectivas. [...] Los problemas de grupos y de los individuos que se establecen aisladamente fuera de sus contextos étnicos pueden ser mayores o menores, pero no son propiamente consecuencia de sus formas culturales de origen, sino de las condiciones que se crean en la sociedad receptora.

Los seres humanos -continúa- tienen una extraordinaria capacidad de aprendizaje. Precisamente por ello nada les impide aprender en un tiempo relativamente rápido nuevas formas de conducta y de comunicación. Para esta tarea no están lastrados por sus experiencias culturales anteriores, sino más bien todo lo contrario. A diferencia de los cambios evolutivos biológicos, que se producen por sustitución de unas formas por otras, los recursos culturales son acumulativos. Desde esta perspectiva, algunos planteamientos culturales encierran una buena dosis de suposiciones basadas en premisas falsas<sup>5</sup> e incluso el mismo concepto de multiculturalismo, y la invocación paternalista de respeto para las culturas minoritarias deja traslucir una magnificación de las diferencias culturales, al convertirlas en fronteras que frenan la integración de los individuos en esa organización de la diversidad que es la cultura, aunque no sea aquella en la que uno circunstancialmente ha nacido" (García, 1999, p.322).

ATISBO DE UNA PROPUESTA... O EL SUJETO QUE HEMOS DE PONER BAJO EL SOMBRERO

Acabamos de establecer algunos de los trazos fuertes del contexto en el que inexorablemente -sea cual sea su conciencia de ello- se mueve hoy el pro-

5 Ver por ejemplo KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós, 111ss.

fesorado de Ciencias Sociales. En este medio se le apremia, como ya señalamos en el inicio, a colaborar en la formación de sujetos capaces de “comprender el mundo que les rodea y comportarse como un elemento responsable y justo”. No hace mucho, Fernando Savater se planteaba algo semejante: “A los maestros y profesores se les plantea no como dificultad técnica, sino como desafío ético: ¿cómo formar la conciencia moral y social de neófitos que padecen cotidianamente las consecuencias de una generalizada ausencia de moral y conciencia social? ¿Cómo enseñar a los que se sienten excluidos a no excluir? ¿Cómo educar para la tolerancia a quienes sufren la intolerancia ajena? ¿Cómo dar lecciones de igualdad y fraternidad a los que son tratados como inferiores incluso ante las instancias donde podías esperar mayor justicia? (...) Los ideales (éticos y políticos) son sociales, pero esta sociedad no es ideal (...). Es preciso enseñar a vivir socialmente en una sociedad que no es auténticamente social, y la única forma de lograrlo es entrenarse desde muy jóvenes en la reivindicación cotidiana de los valores sociales arrinconados. Ser más humanos en la sociedad asocial es aprender a socializarla, no a destruirla ni acomodarse sin rechistar a ella”. (Savater, 1999).

Este cometido se puede afrontar de muy diversas maneras: es posible abordarlo desde un estilo “mujer de Lot” (los resultados nos son familiares), o bien al modo de una compulsiva jugadora de mus, siempre decidida a seguir -siempre en pareja, *of course*- por el puro placer de jugar con inteligencia, sean cuales sean las cartas que le vengan a la mano. Adoptaremos la segunda perspectiva a la hora de escribir lo que sigue (con la única diferencia de que, en nuestro caso, el “puro placer de jugar” se convierte en “pura urgencia de vivir”, y de vivir todos/as).

La propuesta que explicito a continuación ha de vertebrarse necesariamente sobre un referente, sobre un proyecto social que incorpore la universalidad de las sucesivas declaraciones de derechos y que conciba el modo de vivir democrático como pilar de la convivencia. En cuanto proyecto, lo es en construcción permanente, y susceptible de experimentar severos retrocesos sobre los irrenunciables ya logrados. El reto es formar ciudadanos y nos preguntamos cómo emprender una teoría de la ciudadanía que pueda funcionar en términos prácticos y de procedimiento; que sea éticamente asumible, políticamente factible y didácticamente viable en el contexto de sociedades civiles capitalistas, marcadas por los fenómenos descritos en la primera parte de esta comunicación. Sin ánimo de exhaustividad, consideraremos dos ejes sobre los que construir:

- A. Una condición de posibilidad: la emergencia de sujetos
- B. La acción como principio.

#### A. Una condición de posibilidad: la emergencia de sujetos

Ésta sería la condición de posibilidad para la creación de una ciudadanía activa (descárguese el apelativo de las connotaciones conservadoras que tiene

en algunos círculos). La omnipresente tarea para la que tendremos que preparar al profesorado de Ciencias Sociales es la formación de sujetos<sup>6</sup>. Colaborar a que cada alumno y alumna sea él y ella misma, sea “auténtico sí mismo”, es algo que cada profesor deberá plantearse y resolver de algún modo. Sabemos que para ser uno mismo hemos de tomar en serio a los otros y a lo otro, distinto de uno. La vida sólo vale vivirla si nos la tomamos en serio, esto es, siendo auténticos. Pero sólo podemos tomarnos en serio, tomando en serio la vida de los demás. ¿Por qué? Sólo así me hago digno de su estima, algo que es fundamental para mi autoestima, para tomarme en serio mi propia vida.

También es verdad lo contrario: si no me tomo en serio a mí mismo, me incapacito para estimar a los demás. Se ha de apelar a la responsabilidad de cada estudiante (y de cada profesor/a) en el descubrimiento de sus deseos, de sus intereses vitales, sabiendo que no *hay* morales como hay recetas médicas. La moral hay que inventarla libremente y cada estudiante-sujeto-profesor tendrá que inventarla libre y responsablemente. En este sentido, plantea Savater en el artículo antes referido: “Educar para la reflexión ética exige, entre otras cosas, no ocultar a los aprendices las ambigüedades valorativas que existen a nuestro alrededor, así como también dentro de cada uno de nosotros. La ética consiste en mejorar, no en repetir”, y esto comporta un precio: hay que tener razones o motivos muy serios para aceptar las limitaciones que ella comporta; hay que tener muy claro lo que nos da a cambio de lo que nos pide. Por eso, lo que distingue la moralidad y la inmoralidad es la diferencia entre respetarse a sí mismo (y a los demás) o seguir el capricho de cada instante. Algo que el profesorado no puede obviar, si quiere desarrollar sus prácticas con algunos visos de futuro.

Otra cuestión que el profesorado deberá resolver son los modos de acceso a ese “ser uno mismo”/ “ser una misma”. En la base de la Ilustración y como uno de sus ideales fundamentales, está la afirmación cartesiana “*pienso, luego existo*”. Según esta interpretación del ser humano, lo que hace humano al hombre y a la mujer, es su capacidad lógica; la base de consistencia del ser humano, en cuanto tal, estaría en su capacidad de pensar. A modo de protesta contra un desequilibrado imperio de la racionalidad (modernidad *versus* postmodernidad), y seguramente sin querer negarla, comenzamos a habitar otro paradigma de interpretación de lo humano que podría expresarse así: “*siento, luego existo*”. El eje del yo, sus cimientos radicarían ahora en los sentimientos, en los afectos, en el mundo interior de cada sujeto. La cultura de la

<sup>6</sup> Podríamos suscribir la acepción de sujeto según la define Alain Touraine: “Denomino sujeto al deseo de ser individuo, de crear historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de las experiencias de la vida individual (...). La transformación de los individuos en sujetos es el resultado de la combinación necesaria de dos afirmaciones: la de los individuos contra las comunidades y la de los individuos contra el mercado”. (Touraine, 1995, p.29-30), citado en Castells, 1998, p.32.

razón que ha devenido en instrumental se sustituye por la "cultura de los *feelings*".

De esta reacción cultural habría que quedarse con lo que tiene de crítica frente a los excesos de la modernidad. Sin embargo, el varapalo que está recibiendo desde diversos puntos de partida, pero que coinciden en su diagnóstico, avisa de sus profundas debilidades, como la que plantea la construcción de identidades a partir de un origen "esencial" y fijado, abstraído del control de cada individuo. "Cultura del vacío", "cierre de la mente", "alternancia entre lo fanático y lo *zombie*"... son algunas de las lindezas que dedica a este paradigma parte de la crítica moderna. ¿Excesivas? ¿Antiestratégicas? Tal vez; pero no exentas de fundamento.

Si es la responsabilidad un hábito que garantiza que autenticidad y socialidad vayan juntas y en mutua interacción, una de las condiciones que el profesorado del área tendrá que abrir es hacerse -y ayudar a que otros se hagan- "inteligentes". Al pie de la letra, inteligente es el que "lee por dentro" (*intus-legere*), no el que sabe muchas cosas. Ser inteligente -y ayudar a que otros lo sean- significaría aquí concienciar el proceso interno a través del cual nos hacemos humanos. Una visión lúcida de la realidad (inteligencia nada "teórica" por cierto) ayuda a movilizar afectos y decisiones. Desde ahí, hacernos responsables. No de forma accidental, o movidos al socaire del último sentimiento o conmoción. ¿Cómo, entonces? Me atrevería a decir que constitutivamente responsables; responsabilidad como hábito, si ha de correr pareja a la autenticidad: no solemos salir bien parados cuando hemos mimetizado el ser-hacer de otro. Responsabilidad como costumbre que marca lo que somos y lo que hacemos.

Estamos planteando aquí un concepto de responsabilidad que, por personal, es cívica y viceversa, responsabilidad en un sentido fuerte, decidido y exigente, capaz de trabajar contra las nuevas formas de barbarie que surgen de negar nuestra condición cosmopolita, combativa frente a cualquier forma de sufrimiento, porque ha aprendido a concebir el daño como innecesario, y porque tiene claro que sus límites son los límites de lo irrenunciable. Si éste es un aprendizaje vinculante para cualquier ciudadano, más para un profesor de Ciencias Sociales. El ejercicio de este tipo de sujeto ético, no impasible, aunque aferrado a las exigencias de la lucidez, nos requiere -entre otros- un permanente ejercicio de memoria.

### B. La acción como principio

Señalaba Lamo de Espinosa, en el análisis que hemos presentado, que "todo conocimiento es auto-conocimiento y todo auto-conocimiento es acción". Este aserto vendría a coincidir con lo que Javier Echeverría plantea respecto a la enseñanza de la ciencia, en las bases que establece para una filosofía axiológica de la ciencia: "Así como la enseñanza de la ciencia es una actividad transformadora de las personas (y por lo tanto de los mundos), así también la

práctica científica ulterior es una actividad transformadora de otras formas de mundo. Dado que la realidad (natural, social, histórica) de la que se parte siempre es compleja, para llevar a cabo esas acciones transformadoras del mundo hay que analizar el mundo de partida, tal y como éste nos ha sido enseñado (a ver, a vivir, a entender, etc.)." (Echeverría, 1998, 2ª, p.49).

En este sentido, parece urgente preparar al profesorado de Ciencias Sociales en una comprensión de las disciplinas que utiliza, considerándolas como instrumentos que han de permitir a los sujetos desarrollar conductas y comportamientos que colaboren a la transformación del mundo en el que viven, en un sentido de mejora. Es seguro que ello implicará cambios en el currículo, en las estrategias de aula y en el mismo perfil del profesorado.

Cambios que, con toda probabilidad, se inscribirán el tránsito de lo que Ralph Dahrendorf llama ciudadanía *soft* (blanda, débil, teórica), a una ciudadanía *hard* (dura, fuerte, concreta); dos versiones del mismo concepto<sup>7</sup>. Y para operar esta transición, el profesorado del área - lo mismo que el alumnado que lo acompañe- deberá entrenarse en el ejercicio de éticas fuertes, como señalamos en el apartado anterior, éticas beligerantes con el actual *statu quo* (globalización que genera desigualdades flagrantes) que apoyen a ciudadanos/as conscientes de sí y capaces de defender los derechos ya establecidos y pactar (didácticas del conflicto y del consenso, éticas procedimentales y contractuales) derechos por establecer y para todos (cosmopolitismo, universalidad como principio de validación). "Es conveniente -señala Dahrendorf- intentar ampliar los derechos de ciudadanía más allá de las fronteras nacionales, es conveniente si ello no se combina con un menoscabo de tales derechos durante el proceso. Las promesas no son suficientes. Y no deberíamos considerar las promesas como realidades, deberíamos ser bastante escépticos cuando se reclaman los derechos de ciudadanía y se trata, en realidad, de derechos blandos o teóricos". (Dahrendorf, 1999).

Parece que la tarea que acabamos de reseñar sólo puede llevarse a cabo mediante la incursión sistemática, global y a diversas escalas del principio de acción en la dinámica cotidiana de las aulas. Una acción caracterizada por la flexibilidad de los modelos que la impulsen y por la "convertibilidad" -dirá

<sup>7</sup> "La versión *soft* describe a la ciudadanía como un sentimiento de formar parte de una comunidad, como el deseo de hacer una contribución, de compartir determinadas aspiraciones y posiblemente, incluso creencias, con otras personas, tener una identidad simbólica común con los demás, ser un ciudadano del mundo, por ejemplo, o ser un ciudadano occidental. La noción *dura* (*hard*) o concreta de ciudadanía europea es algo bastante distinto. Describe una serie de derechos que se pueden reivindicar y unas instituciones jurídicas a las que podemos acudir para ejercer tales derechos. Son derechos básicos, como por ejemplo el derecho a que se nos juzgue si estamos detenidos, a votar, o a expresar nuestras opiniones y a asociarnos con otros. Derechos concretos y justificables, no solo promesas. Derechos reales, no simbólicos. Derechos básicos compartidos por un conjunto de individuos que pertenecen a un territorio determinado. En este sentido, la ciudadanía se caracteriza por la existencia de Parlamentos elegidos democráticamente para hacer leyes, tribunales a los que los ciudadanos pueden acudir a exigir el cumplimiento de sus derechos fundamentales, etc." (Dahrendorf, 1999).



Dahrendorf- de las competencias que facilite a los usuarios (ya sea profesorado o alumnado).

El esbozo de propuesta que se acaba de presentar, articulada en torno a dos ejes de desarrollo didáctico, creemos que puede colaborar, desde el aula de Ciencias Sociales, al diseño de un modelo de formación del profesorado y del alumnado. Como epicentro de este modelo se ha sugerido, en páginas anteriores, la necesidad de una teoría de la ciudadanía que pueda funcionar en términos prácticos y de procedimiento; que sea éticamente asumible, políticamente factible y didácticamente viable en el contexto de sociedades civiles capitalistas, marcadas por los fenómenos descritos en la primera parte de esta comunicación: globalización, sociedad del conocimiento y diversidad cultural. La finalidad de este modelo es el ejercicio de una ciudadanía activa por parte de los sujetos implicados.

La propuesta, por tanto, no tiene como objetivo la consecución de legiones de santos ciudadanos, ejemplares y discretamente tarados, embrutecidos por nuevos metarelatos (ahíto de utopías, ideales y valores) y confortablemente instalados en sus guetos de sentido. Quiere ser un antídoto contra las maldades e injusticias de los hombres (también de las mujeres), mediante la formación y el apoyo a la construcción de sujetos que, habitando en las contingencias humanas, articulen respuestas en el marco de éticas del respeto recíproco y sean capaces de dotarse, con otros, de unas reglas de juego que, de común acuerdo, aceptan, y capaces de explicar las razones (en el sentido de argumentos y de motivos) por las que las aceptan.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BAILLY, A. (1998): "La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía". *Perspectivas*, vol. XXVIII, 2. 223-229.
- DELORS, J. (pres.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana-UNESCO.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información*. Madrid, Alianza Editorial. 3 vols.
- BERZOSA, C. (1999): "Globalización y nuevas arquitecturas políticas" en GARCÍA SELGAS, F. J. y MONLEÓN, J. B. (eds.) *Retos de la postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Madrid, Trotta. 293-302.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1999): "Notas sobre la sociedad del conocimiento" en GARCÍA SELGAS, F. J. y MONLEÓN, J. B. (eds.) *Retos de la postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Madrid, Trotta. 147-159.
- TORRES, C. A. (1999): "Educación, ciudadanía y multiculturalismo: los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales". En GARCÍA SELGAS, F. J. y MONLEÓN, J. B. (eds.) *Retos de la postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Madrid, Trotta. 251-270.

- GARCÍA, J. L. (1996): "Multiculturalismo y diversidad intracultural". En *Hacia una educación del siglo XXI*, Santander, Ministerio de Educación y Ciencia. 25-35.
- GARCÍA, J. L. (1999): "Razones y sinrazones de los planteamientos multiculturalistas" en GARCÍA SELGAS, F. J. y MONLEÓN, J. B. (eds.) *Retos de la postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Madrid, Trotta. 315-323.
- SAVATER, F. (1999): *Educación social, sociedad asocial*. *El País Semanal*, 25 de abril, 14.
- ECHEVERRÍA, J. (1998, 2ª): *Filosofía de la ciencia*. Madrid, Akal.
- DAHRENDORF, R. (1999): *Los ciudadanos de la Europa del siglo XXI*. Conferencia. 30 de noviembre. [www.indexnet.santillana.es/educación/que\\_queremos/dahrendorf.html](http://www.indexnet.santillana.es/educación/que_queremos/dahrendorf.html). (consulta: 13/12/99)
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1998): "La renovación conceptual de la geografía y su papel en la educación en la era de la globalización". En VERA, TONDA, y MARRÓN (eds.) *Educación y Geografía*. Alicante, Universidad de Alicante-AGE. 15-46.
- TOURAINÉ, A. (1995): "La formation du sujet" en Dubet y Wiewiorka (eds.) 21-26, citado en CASTELLS (1998) vol. 2, 32.

---

PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES

## LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI STORIA IN PROSPETTIVA

IVO MATTOZZI  
*Universidad de Bolonia (Italia)*

Mi occuperò sia della formazione degli insegnanti di storia della scuola primaria sia di quelli della scuola secondaria. Esporrò prima le ipotesi teoriche elaborate da me sulla base di una esperienza di formazione di insegnanti in servizio e di corsi universitari che si è svolta in molti anni. Poi presenterò i nuovi percorsi universitari per la formazione degli insegnanti e li commenterò.

### PENSARE LA FORMAZIONE

La formazione del profesorado di storia in Italia non è stata mai pensata. Sia per gli insegnanti della scuola primaria sia per quelli della secondaria si è sempre supposto che "naturalmente" l'apprendimento della storia generale scolastica (quella dei manuali) bastasse a metterli in condizione di insegnare le conoscenze storiche. La supposizione è basata sulla idea che insegnare storia voglia dire trasmettere semplicemente i contenuti in modo che gli allievi li possano apprendere. Le competenze supposte sono quelle della gestione del libro di testo e della parafrasi dei testi: competenze, derivanti, dunque da quelle linguistiche. Oggi non è più possibile continuare a pensare che gli insegnanti di storia non abbiano bisogno di una professionalità specifica.

La qualità della storia da insegnare si è modificata e l'analisi della sua struttura invalida l'idea che bastino le competenze linguistiche per insegnarla. L'insuccesso degli apprendimenti in storia è diventato più visibile da quando la scuola è di massa. Abbiamo un'idea più articolata della struttura della disciplina e siamo coscienti che le semplificazioni della parafrasi non soddisfano tutti i problemi posti dall'apprendimento. Siamo divenuti anche più esigenti rispetto alla possibilità che l'apprendimento delle conoscenze storiche aiutino a comprendere le dinamiche della vita sociale.

Pensare la formazione è diventata, dunque, conveniente per i destini della storia, sia di quella scolastica sia di quella accademica.

Ciò vuol dire pensare procedure, strumenti, tempi, condizioni, modalità con i quali gli insegnanti possano apprendere a gestire la formazione in campo storico di bambini della prima scuola oppure di adolescenti della scuola secondaria.

La prima mossa è quella di pensare la specificità del lavoro didattico. Essa consiste nella *mediazione didattica*: la quale esige da tutti gli insegnanti la capacità di organizzare le attività di insegnamento e quelle di apprendimento allo scopo di adeguare il campo disciplinare della storia alle competenze degli allievi e di rendere gli allievi capaci di mettersi in rapporto con le conoscenze storiche e con il campo storiografico. Le competenze della mediazione didattica da applicare nella scuola primaria sono diverse da quelle richieste nella scuola secondaria.

Ma tutte si basano sulle competenze relative alla cultura storica: senza cultura storica la storia insegnata è banalizzata e resa inutile. Che cosa si può intendere per cultura storica?

Nella concezione tradizionale della professionalità la cultura storica sufficiente per gli insegnanti era il complesso di conoscenze che formano il sapere manualistico più o meno ampio, secondo i gradi di scuola. Ora la cultura storica feconda deve intendersi come un complesso di conoscenze, di consapevolezza e di competenze correlate:

- Consapevolezza e competenza epistemologica
- Consapevolezza e competenza metodologica
- Consapevolezza della disponibilità di conoscenze storiche in quantità e qualità molto superiore quelle riunite in un libro di testo
- Consapevolezza della disponibilità di molti generi storiografici e di molte storie settoriali
- Competenza a individuare testi di riferimento da utilizzare nell'insegnamento
- Competenza alla trasposizione didattica della ricerca storica
- Competenza alla trasposizione didattica dei testi storici.
- Conoscenza di problemi storici e di opere storiografiche importanti

Insomma per cultura storica bisognerebbe intendere non la quantità delle informazioni e la loro estensione all'interno del sistema di conoscenze della storia cosiddetta generale, ma la qualità delle conoscenze di un repertorio ampio di cui si conoscono però i limiti e si conosce anche la possibilità degli incrementi, poiché la cultura produce una disposizione all'attenzione verso le novità editoriali, verso le segnalazioni dei periodici, verso la esplorazione dei cataloghi editoriali, verso la consultazione di opere nelle biblioteche, verso la scoperta di opere interessanti per la trasposizione sugli espositori delle librerie.

Su tale considerazione possiamo pensare la formazione degli insegnanti di storia come un itinerario che si snoda attraverso tre percorsi intrecciati alla fine dei quali il traguardo è la costruzione di competenze integrate.

Il primo percorso di una formazione professionale pensata riguarda la cultura storica e l'immagine di storia adatta a darle alimento. Tale percorso si incrocia con un secondo itinerario che è quello della metodologia didattica. Essa forma le competenze all'utilizzazione della cultura storica in funzione della risposta ai problemi psicopedagogici e didattici pertinenti a ciascun grado

scolastico. Il terzo percorso – alla confluenza degli altri due – è indirizzato alle competenze nella realizzazione delle attività di insegnamento e di apprendimento.

Si tratta di capire come si possono gestire i tre percorsi ed il loro intreccio e come si possono specificare in funzione della diversità degli alunni a cui è destinato l'insegnamento.

#### LA FORMAZIONE DELLA CULTURA STORICA

Necessaria sia per gli insegnanti elementari sia per gli insegnanti della secondaria, essa può specificarsi per quanto riguarda le conoscenze ma non per quanto riguarda l'epistemologia e la metodologia che invece devono essere conoscenze condivise da tutti gli insegnanti nella stessa misura.

#### *Le conoscenze*

Quali conoscenze sono funzionali all'insegnamento nella scuola elementare? Quali sono adatte per svolgere meglio l'insegnamento nella scuola secondaria obbligatoria? Quali convengono per insegnare nella scuola secondaria di secondo grado? A queste domande a lungo in Italia si è risposto ritenendo sufficiente lo studio di quattro volumi manualistici degli istituti magistrali per i candidati all'insegnamento secondario, e assegnando il fondamento della preparazione degli insegnanti secondari alla sequenza di cinque volumi manualistici nel percorso scolastico e allo studio di alcune opere relative a due delle epoche nelle quali è diviso tradizionalmente il campo storiografico: una differenza di quantità, ma anche nella qualità delle conoscenze evidente. Tuttavia identico era l'impianto del sistema di conoscenze della storia generale e identica l'immagine di storia e di storia da insegnare che ne derivava: stessa predominanza dei temi politico-istituzionali, stesso impianto cronologico lineare, medesimo il prevalere dell'orizzonte europeo e di scale nazionali o macroregionali delle conoscenze. Da ciò consegue l'incongruenza di considerare inevitabile insegnare in formato ridotto ai piccoli allievi la conoscenza storica che è insegnata agli adolescenti.

Come uscire da tale insostenibile contraddizione è il primo problema da affrontare per pensare la nuova formazione.

Se ne può uscire a condizione di pensare un nuovo curriculum verticale di costruzione delle conoscenze storiche segmentato in tre cicli: il primo per formare nei bambini il senso storico con la costruzione di un'idea di passato del mondo composta grazie al lavoro su quadri di civiltà; il secondo per formare il senso storico con la costruzione dell'idea del divenire del mondo, delle sue trasformazioni epocali e delle permanenze di lungo periodo; il terzo ciclo per approfondire temi e problemi storici sullo sfondo delle conoscenze del divenire in rapporto con gli indirizzi di studio caratterizzanti gli istituti secondari.

Le conoscenze dei tre cicli sono differenziate nella quantità, nella struttura, nella tematizzazione. Sono modulate in modo tale che le conoscenze di un ciclo sono preparatorie al processo di costruzione delle conoscenze nel ciclo seguente. In ogni ciclo sono formate da conoscenze dimensionate sulla scala mondiale oppure sulla scala macroregionale oppure sulla scala nazionale o su quella locale. Sono indirizzate a formare un'immagine di storia disposta agli incrementi di conoscenze.

È evidente che un percorso di studi così articolato formerebbe una base culturale nuova per i futuri insegnanti che potrebbero su di essa edificare conoscenze più approfondite e indirizzate all'insegnamento nei corsi universitari.

Ma attualmente nei corsi di formazione occorre immettere nuovi modelli di conoscenze storiche capaci di modificare la visione della storia ereditata: conoscenze riguardanti la civiltà materiale, conoscenze relative ai grandi processi di trasformazione, conoscenze relative alle strutture di lunga durata, conoscenze costruite ora a scala mondiale ora a scala macroregionale, ora a scala nazionale ora a scala locale. Non occorre una grande quantità, ma una grande qualità delle conoscenze-modello in numero sufficiente a caratterizzare la cultura storica e a mettere gli insegnanti nella prospettiva di acquisire nuova conoscenza secondo i bisogni dell'insegnamento.

La cultura storica così formata può diventare uno strumento meglio utilizzabile per l'insegnamento grazie alle competenze epistemologiche e metodologiche. Sono esse che conferiscono le capacità di analisi, di critica, di ristrutturazione, di uso, di costruzione di reti applicabili alle conoscenze tematiche

#### *L'epistemologia e la metodologia*

Le conoscenze epistemologiche e quelle metodologiche attualmente sono considerate accessorie alla conoscenza della storia. Vengono proposte sulla base di letture di testi metodologici, ma non vengono messe in gioco né in rapporto alle opere storiche da studiare né in rapporto con l'uso di fonti e di esercitazioni di ricerca. Restano dunque superficiali ed estranee al complesso delle conoscenze.

Abbiamo urgenza di modificare il modello di formazione per addizione (complesso di conoscenze + conoscenze metodologiche) in un modello per fusione: le conoscenze metodologiche ed epistemologiche si costruiscono in rapporto con la costruzione delle conoscenze per il raggiungimento di scopi conoscitivi che vengono esclusi nel modello per addizione:

- Consapevolezza che la conoscenza storica dipende dal processo di costruzione di un soggetto conoscente.
- Consapevolezza che il processo di costruzione si attua mediante operazioni cognitive dalla cui combinazione ed intreccio dipende la struttura della conoscenza storica.
- Consapevolezza che la conoscenza storica si arricchisce di senso in rapporto con la conoscenza del presente.

- Consapevolezza che la conoscenza storica è controllabile intersoggettivamente grazie alla verifica della validità delle operazioni cognitive applicate nella fase euristica, nella produzione delle informazioni, nel loro trattamento in un tessuto di relazioni, nella scrittura di un testo, nel testo che risulta da tutte le operazioni precedenti e che le contiene..
- Consapevolezza che il pensiero di tipo storico può essere applicato a comprendere fatti e fenomeni e processi del mondo attuale
- Consapevolezza che le conoscenze storiche possono essere usate con opportune operazioni cognitive nel processo di comprensione del presente
- Capacità di analizzare la struttura di testi storici
- Capacità di usare fonti allo scopo di costruire una conoscenza storica

Però le competenze epistemologiche e metodologiche farebbero dei futuri insegnanti al più degli esperti di teoria della storiografia se non venissero coniugate con quelle metodologiche didattiche e con quelle didattiche operative.

#### *Le competenze didattiche*

Attualmente il risultato dei percorsi formativi tradizionali si traduce in competenze didattiche di modesta qualità consistenti soprattutto nella capacità di parafrasare i testi manualistici per renderli più comprensibili agli allievi.

Il passo da compiere è quello di arricchire le competenze didattiche degli insegnanti fondandole sulla base delle teorie costruttiviste della conoscenza. Se la conoscenza storica è il risultato di un processo di costruzione attuato mediante operazioni cognitive, agli insegnanti incombe il compito di insegnare agli alunni a costruire le conoscenze e le reti di conoscenze storiche mediante l'applicazione di operazioni cognitive apprese e manifestate grazie a pratiche operative. Rispetto a tale compito si differenziano nettamente le competenze degli insegnanti elementari da quelle degli insegnanti della scuola secondaria. Infatti, i primi devono avviare gli alunni allo studio della storia e devono fondare le capacità di compiere le operazioni cognitive prescindendo per un lungo tratto dalle conoscenze elaborate dagli storici. E per un altro tratto devono farle esercitare, prevalentemente, nella costruzione della rete di conoscenze riguardanti quadri di civiltà allo scopo di costruire un'idea di passato del mondo conoscibile storicamente. Agli insegnanti della secondaria, invece, spetta la responsabilità di sviluppare le capacità in relazione con i processi di apprendimento di conoscenze e di reti di conoscenze storiche programmate nei diversi cicli: le lunghe permanenze e le grandi trasformazioni, - nel secondo ciclo; temi e problemi da approfondire nel terzo ciclo di studi.

Le competenze che vengono implicate in tutti i cicli sono quelle a compiere le operazioni cognitive che servono nella ricerca storica, nella scrittura

dei testi storici, nello studio di testi storici e nell'apprendimento di conoscenze storiche:

- Competenze a mettere in rapporto conoscenza del mondo attuale e conoscenza del passato ai fini della tematizzazione dei fatti storici.
- Competenze a organizzare temporalmente le informazioni.
- Competenze a dare significato alla organizzazione spaziale delle informazioni.
- Competenze ad attribuire senso alle informazioni ritenendole attinenti a permanenze, a mutamenti, ad eventi.
- Competenze a coordinare le informazioni nella costruzione di concetti storici.
- Competenze a dare significato e valutazioni alle informazioni correlandole ad altre informazioni.
- Competenze ad usare teorie e schemi cognitivi per articolare problemi storici.
- Competenze ad usare teorie e schemi cognitivi per costruire spiegazioni.
- Competenze ad analizzare e costruire descrizioni storiche.
- Competenze ad analizzare e costruire narrazioni storiche.
- Competenze ad analizzare e costruire argomentazioni.
- Competenze a costruire connessioni tra una pluralità di conoscenze.
- Competenze ad far emergere e a sfruttare le preconoscenze, gli schemi pregressi, i concetti costruiti dagli alunni in rapporto con le attività programmate.
- Competenze a programmare le attività di insegnamento e di apprendimento e le reti di conoscenze storiche.
- Competenze a costruire e usare didatticamente diagrammi spazio-temporali.
- Competenze ad usare fonti di diverso tipo in percorsi di ricerca storico-didattica.
- Competenze a valutare gli apprendimenti con criteri appropriati alla struttura della conoscenza storica.

Gli insegnanti della scuola primaria hanno bisogno di specializzare tali competenze in primo luogo in direzione della costruzione delle capacità organizzative dei fatti e delle informazioni in rapporto con lo svolgimento di ricerche storico-didattiche centrate su aspetti del passato prossimo ai bambini temporalmente, spazialmente, affettivamente. In secondo luogo tali competenze vanno messe in gioco per fare dei quadri di civiltà le tessere di un incompleto mosaico spazio-temporale del passato del mondo nel quale i bambini leggono le contemporaneità, le durate, le successioni delle civiltà. Le comparano per individuare le differenze, le trasformazioni, le permanenze. Periodizzano le grandi fasi del divenire del mondo. Elaborano questioni sulle trasformazioni e sulle lunghe permanenze.

Gli insegnanti della scuola secondaria devono applicare le loro competenze allo scopo di modulare conoscenze a scala locale, a scala mondiale, a scala macroregionale, a scala nazionale usando le risorse:

- a. della periodizzazione per mettere in risalto mutamenti e durate,
- b. della descrizione di stati di cose per contestualizzare i fenomeni tematizzati,
- c. della ricostruzione di processi che danno conto delle trasformazioni,
- d. dell'intreccio di teorie, concetti, informazioni per spiegare aspetti problematici dei processi,
- e. delle scienze sociali per formare i concetti, gli schemi cognitivi, le teorie utili alla comprensione delle ricostruzioni e delle spiegazioni del passato.

Nella prospettiva di formazione da me finora delineata si individua il ruolo funzionale delle competenze nelle scienze sociali.

#### *Le competenze nelle scienze sociali*

Nell'insegnamento della storia, come nella storiografia, è indispensabile fare uso di concettualizzazioni, di schemi, di teorie derivanti dalla geografia, dalla economia, dalla sociologia, dalla antropologia, dalla demografia, dalla etnologia... Esse servono a due scopi: 1) stabilire il rapporto tra la conoscenza del mondo attuale e la conoscenza di fatti del passato e 2) costruire la loro intelligibilità. Esse sono conoscenze extrafonti che hanno funzione costruttiva sia nella fase di mobilitazione delle preconoscenze e della tematizzazione sia nella fase ricostruttiva sia nella fase problematizzante ed esplicativa.

È evidente che non è pensabile di costruire competenze specialistiche in ogni campo delle scienze sociali. Alla portata dei percorsi formativi degli insegnanti di storia sono, invece, l'attrezzatura di una attitudine a utilizzare gli strumenti concettuali delle scienze sociali in funzione della costruzione di conoscenze storiche e la competenza a formarsene all'occasione mediante il ricorso ai testi pertinenti.

Questo ragionamento vale nella prospettiva da me assunta di isolare le questioni della formazione degli insegnanti di storia e nella convinzione che il rapporto tra le scienze sociali nei processi di insegnamento e di apprendimento si costruisca a partire dalla prevalenza di una di esse (nella mia ipotesi la storia è prevalente) dalla curvatura di altri saperi alle esigenze del sapere prevalente.

È ovvio che ove si intenda far prevalere un'altra disciplina (ad es. geografia oppure economia oppure sociologia...) è la conoscenza storica che può essere messa al servizio della costruzione della conoscenza tematizzata. In tal caso agli insegnanti servono competenze specialistiche nella disciplina prevalente e capacità di utilizzazione delle conoscenze storiche da formare di volta in volta in funzione dello sviluppo del processo di insegnamento.

Le competenze complesse e articolate come quelle proposte sono esiti di percorsi formativi la cui architettura e i cui tempi sono decisive per assicurare il raggiungimento.

#### LE MODALITÀ DELLA FORMAZIONE

Le mie esperienze di formazione di insegnanti in servizio e di studenti dei corsi di laurea mi fanno caldeggiare alcune soluzioni rispetto alle modalità della formazione virtuosa. Un percorso formativo completo deve comprendere:

1. un'attività di ascolto dei *soggetti in formazione*. Essa va diretta a far emergere immagini della storia, pratiche di insegnamento, concezioni metodologiche, concezioni sulla struttura della disciplina, valutazioni sul rapporto tra alunni e storia, valutazioni sulla storia da insegnare e sui libri di testo... Grazie a tale attività si costruisce la mappa dei bisogni formativi.
2. Una o più lezioni sulla teoria della *mediazione didattica* in storia in modo da creare lo sfondo e i bisogni di conoscenze storiche, di conoscenze epistemologiche, di conoscenze metodologiche, di conoscenze psicopedagogiche...
3. Lezioni teoriche *epistemologiche e metodologiche*: esse devono riguardare la ricerca e il testo storico; devono far chiarezza sul rapporto tra conoscenza del mondo attuale e conoscenza del passato, sulle procedure investigative e sulla produzione delle informazioni dirette e inferenziali, sulla pragmatica del lavoro storico, sulle operazioni di organizzazione delle informazioni, sulle operazioni di classificazione dei fatti e di attribuzione di significati, sulle problematizzazioni e sulle spiegazioni, sulla scrittura che intesse le relazioni e colma i vuoti tra le informazioni frammentarie, sulla inevitabile soggettività della conoscenza, sulle possibilità dei controlli intersoggettivi... È importante che tutte le questioni siano esaminate alla luce di un forte legame con le questioni dell'insegnamento. La immagine dei processi di costruzione della conoscenza storica corrispondente alle elaborazioni metodologiche aggiornate deve far parte della cultura storica da costruire.
4. Lezioni sulle potenzialità delle diverse *scale di osservazione* e analisi di fatti storici a costruire conoscenze: da quella locale a quella mondiale, la gamma delle scale di analisi deve essere presente nella storia da insegnare e gli insegnanti devono avere competenze a gestirle e a incastrarle l'una nell'altra nella programmazione.
5. Lezioni sugli *usi individuale e sociale della storia*: servono a formare la coscienza delle possibili applicazioni della conoscenza storica e la capacità di analisi della storia utilizzata a scopi pubblici;
6. Lezioni sul *rapporto tra bambini e adolescenti con la conoscenza storica*: servono a formare le capacità di: diagnosticare i bisogni affettivi

- e cognitivi dei soggetti in apprendimento e i loro eventuali problemi; costruire e rinforzare la motivazione allo studio della storia; graduare le attività e valorizzare le differenti strategie di apprendimento; sostenere processi significativi e sempre più autonomi di apprendimento; gestire un insegnamento individualizzato e uno collettivo; organizzare moduli di sostegno e di recupero.
7. Laboratorio di lettura, analisi e smontaggio di testi storiografici: le esercitazioni servono per a formare la padronanza della struttura dei testi in funzione della valutazione della loro trasponibilità.
  8. Lezioni su teorie della *trasposizione didattica* della ricerca storica: hanno lo scopo di giustificare le procedure grazie alle quali si preparano materiali didattici basati su fonti e diretti a far sperimentare agli allievi il processo di costruzione di una conoscenza sul passato.
  9. Laboratorio su fonti e su dossier di ricerca storico-didattica per insegnare ad utilizzare fonti e complessi di fonti già organizzati per l'apprendimento.
  10. Lezioni teoriche *sull'organizzazione modulare* di processi di insegnamento e di apprendimento di singole conoscenze: preparano le capacità di dare alle attività e ai contenuti la strutturazione più favorevole all'apprendimento.
  11. Lezioni teoriche sulla *trasposizione* delle singole conoscenze storiche: sono dirette a rivelare i procedimenti con i quali testi esperti possono essere manipolati allo scopo di produrre testi adatti all'apprendimento.
  12. Lezioni sulla composizione del *testo storico didattico*: mettono a fuoco come si trasforma un testo trasposto in un meccanismo che promuove le operazioni cognitive e pratiche degli allievi.
  13. Laboratorio per la *programmazione* delle attività di insegnamento e di apprendimento relative ad una singola conoscenza trasposta: produce le competenze per realizzare la mediazione didattica secondo sequenze ottimali.
  14. Lezioni sulla *programmazione modulare di una pluralità di conoscenze*. Predispongono a manipolare programmi e libri di testo in funzione delle esigenze di organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento, tenendo conto della necessità di concatenare conoscenze che funzionino da organizzatori propedeutici con le conoscenze storiche nuove e montando le conoscenze e le attività correlate secondo le esigenze dello sviluppo cognitivo.
  15. Laboratorio di analisi critica delle condizioni e risorse scolastiche ed extrascolastiche favorevoli o svantaggiose per la realizzazione dei progetti da programmare: predispone a far pensare l'uso didattico di fonti diffuse sul territorio, di musei, di archivi...
  16. Laboratorio sulla *programmazione*: mira all'esercizio di competenze a costruire previsioni di sequenze annuali di conoscenze e di attività di insegnamento e di apprendimento.

17. Laboratorio sull'uso didattico di testi, ipertesti, strumenti audiovisivi e multimediali
18. Lezioni su metodi e strumenti del controllo e della *valutazione* degli apprendimenti in storia: dispongono alla rilevazione e valutazione di indizi e prove sullo stato cognitivo iniziale degli alunni, sui loro processi di apprendimento, sugli esiti dell'insegnamento e sull'insegnamento stesso.
19. Laboratorio su strumenti di controllo *valutazione*: si esercitano le competenze alla costruzione di test strutturati e di altre prove di tipo diverso e le competenze a valutare le prestazioni degli alunni.
20. Esercitazione pratica di sperimentazione di un progetto programmato in laboratorio (un segmento di una programmazione annuale o un'intera programmazione annuale): l'insegnante applica le competenze costruite guidando una classe nella realizzazione di un progetto e nella prova di materiali didattici predisposti.
21. Laboratorio per organizzare la riflessione sul processo di sperimentazione, sul suo andamento, sulle reazioni degli alunni, sulla efficacia dei materiali utilizzati.
22. Laboratorio di revisione dei materiali e del progetto.
23. Laboratorio per la produzione, la selezione, la organizzazione dei materiali che documentano l'attività di sperimentazione: è diretto a formare l'attitudine alla documentazione e comunicazione delle esperienze didattiche.
24. Laboratorio sulla *trasposizione* testuale e/o ipertestuale delle conoscenze storiche esperte: mira a far esercitare nella ristrutturazione e nella riscrittura dei testi storiografici per trasformarli in testi storico-didattici
25. Laboratorio su complessi di fonti diretto allo scopo di trattarli in modo da predisporli per la *ricerca storico-didattica*.

questa è la trafia completa di un percorso virtuale che potrebbe portare i soggetti in formazione dall'autocoscienza dei propri bisogni formativi alla capacità di produrre materiali didattici. La numerazione non indica una progressione stabilita una volta per sempre. L'evidenziazione delle parole chiave segnala i punti cruciali del processo. È un'ipotesi teorica che serve per pensare i passaggi dello sviluppo delle attività formative: essa segnala, ad esempio, che non è conveniente fare un corso sulla programmazione modulare se gli insegnanti non hanno imparato a gestire la singola conoscenza strutturata modularmente.

Si delinano otto complessi di competenze da formare in modo che tra loro si stabilisca funzionalità e modularità:

- a. competenze sull'epistemologia e la metodologia e sull'uso individuale, sociale e pubblico del sapere storico;
- b. competenze alla mediazione didattica tra singole conoscenze trasposte testualmente e gli allievi chiamati ad un compito di apprendimento;

- c. competenze alla mediazione didattica tra dossier di fonti e allievi impegnati nel processo di costruzione di una conoscenza di un fatto o di un aspetto del passato;
- d. competenze alla programmazione di processi di insegnamento e di apprendimento annuali e pluriennali;
- e. competenze all'uso di strumenti di controllo degli apprendimenti in storia e alla valutazione degli esiti del controllo;
- f. competenze alla documentazione e alla comunicazione di esperienze didattiche;
- g. competenze alla elaborazione di trasposizioni didattiche con la produzione di testi storico-didattici;
- h. competenze alla elaborazione di trasposizioni di procedure della ricerca producendo materiali per la realizzazione di ricerche storico-didattiche.

Tali complessi di competenze possono essere gli obiettivi di moduli nei quali viene segmentato il processo formativo, qualunque siano le sedi e i modi della formazione: in servizio in corsi residenziali, universitaria e iniziale, a distanza.

#### *Il ruolo degli insegnanti formatori*

Un processo di formazione ben architettato si compone di sette fasi:

1. la fase di acquisizione di conoscenze sulle teorie. Tale acquisizione è mediata dalle lezioni teoriche.
2. La fase di acquisizione di competenze operative. In essa le conoscenze teoriche vengono applicate in esercitazioni di analisi di prodotti (testi storiografici, testi storico-didattici, dossier di fonti, test di controllo, programmazioni...) e di produzione sulla base di modelli analizzati;
3. La fase di sperimentazione di prodotti già pronti all'uso. La sperimentazione deve essere monitorata e assistita.
4. La fase di documentazione dell'andamento della sperimentazione e degli apprendimenti degli allievi.
5. La fase di riflessione e di valutazione del processo di sperimentazione, dei suoi esiti e dei prodotti sperimentati, delle risposte e delle modificazioni nella personalità degli allievi.
6. La fase di formazione di competenze alla formazione dei colleghi. Essa intreccia lezioni teoriche ed esercitazioni laboratoriali.
7. La fase di elaborazione di nuovi prodotti (testi storico-didattici; dossier per la ricerca storico-didattica; prove di controllo; programmazioni curriculari...). Essa intreccia lezioni teoriche ed esercitazioni laboratoriali

Le prime cinque fasi delineano il processo di formazione delle competenze necessarie per lo svolgimento della mediazione efficace. Esse riguardano,



dunque, tutti gli insegnanti. Le ultime due fasi sono mirate invece alla formazione di competenze eccedenti rispetto ai doveri della mediazione. Riguardano, dunque, una parte degli insegnanti: quella più motivata e attrezzata a provarsi in attività di produzione e/o in attività formative. Le prime cinque fasi delineano la figura di un insegnante capace di riflettere metacognitivamente sul proprio operato e sugli strumenti usati e di rendere i processi di insegnamento e di apprendimento oggetti di ricerca in didattica applicata. Le altre due implicano la ricerca sui processi di formazione degli adulti oppure sull'efficacia della struttura e della forma dei prodotti. Insomma l'insegnante si configura non solo come specialista della mediazione didattica ma anche come ricercatore.

In tutte le fasi – eccettuate quelle teoriche, gestite da esperti con lezioni frontali – è essenziale l'apporto di insegnanti dotati di competenze alla formazione dei colleghi. Le fasi laboratoriali e di sperimentazione assistita possono essere efficaci a condizione che gli insegnanti lavorino a piccoli gruppi e siano coordinati, animati e guidati nelle esercitazioni da colleghi già diventati esperti nell'analisi di prodotti, nella mediazione, nel tutoring, nella sperimentazione controllata di innovazioni didattiche. L'insegnante formatore è un insegnante che ha formato competenze a:

1. gestire innovazioni didattiche;
2. documentare e comunicare i risultati delle sperimentazioni ai colleghi;
3. coordinare e guidare gruppi di colleghi in attività esercitative;
4. svolgere il tutoring dei colleghi nelle fasi di sperimentazioni;
5. progettare percorsi di aggiornamento e di formazione, mediante la sua partecipazione a tutte le sei fasi in cui è scomponibile il percorso formativo.

Proprio allo scopo di valorizzare le competenze degli insegnanti formatori e di promuoverne e sostenerne le attività di ricerca in didattica applicata abbiamo costituito in Italia un'associazione di gruppi di ricerca sulle questioni dell'insegnamento della storia.

#### Le conoscenze storiche nella formazione

C'è un problema di formazione o di aggiornamento del patrimonio di conoscenze storiche degli insegnanti. Come risolverlo? La soluzione più frequente in Italia è quella di organizzare corsi dove gli storici sono invitati a tenere lezioni sui temi nei quali sono specialisti. In genere gli insegnanti ascoltano con piacere tali lezioni, ma non sanno come servirsene per rinnovare il loro insegnamento, poiché da esse derivano nuove tematiche o nuove interpretazioni, ma non gli strumenti per la loro trasposizione didattica. Ecco, la prima soluzione richiede che l'aggiornamento delle conoscenze si incroci con le competenze all'analisi e all'utilizzazione didattica di esse. Richiedono capacità traspositive, altrimenti esse sono inerti nella sfera della didattica, non incidono sull'impostazione dell'insegnamento. In un percorso formativo ben con-

segnato secondo la trafila da me supposta, gli insegnanti hanno la possibilità di incontrare nuove conoscenze nella fase di uso di materiali didattici innovativi e ancora più nella fase di formazione delle competenze alla trasposizione. Quest'ultima li costringe e li motiva a leggere opere storiografiche e a fare i conti con la loro tematizzazione, con la loro struttura e con le caratteristiche linguistiche dei testi. È un'analisi che rende possibile la crescita di competenze culturali, poiché non permette che ci si limiti all'ascolto o alla lettura superficiale. La seconda soluzione riguarda la qualità delle conoscenze. Esse non possono essere semplicemente nuove impostazioni di temi già presenti nella storia generale dei libri di testo. Esse devono avere caratteristiche tali da modificare il senso comune storiografico. Ad esempio, devono essere proposte conoscenze a scala mondiale, conoscenze a scala locale, conoscenze sulla civiltà materiale, conoscenze di storia sociale, conoscenze di storia delle mentalità, conoscenze di strutture di lunga durata, conoscenze di processi di lungo periodo, conoscenze di problemi storici... insomma, conoscenze che abbiano la capacità di rinnovare da capo a fondo l'immagine di storia che la scuola ha formato e di costituire un serbatoio di modelli trasponibili nella storia insegnata.

#### La questione dei tempi

L'efficacia della formazione è funzione del tempo, non solo della quantità, ma anche della distribuzione delle attività in un arco di tempo adeguato. Se il tempo è scarso non si ottengono risultati apprezzabili, è ovvio. Ma tale ovvietà non sempre è riconosciuta, poiché non si ha idea delle risorse temporali richieste dallo svolgimento delle lezioni da me presupposte e ancor più dal lavoro laboratoriale. I laboratori servono per discutere delle lezioni teoriche, per esercitare capacità di analisi, capacità di progettazione, capacità di elaborazione: richiedono tempi distesi in un rapporto con il tempo delle lezioni che non può scendere al di sotto delle due ore di laboratorio contro una di lezione. Poiché la sperimentazione ha un'importanza decisiva, ad essa deve essere destinato un tempo lungo per il suo svolgimento e per i laboratori in cui svolgere la riflessione e la valutazione di essa. In sostanza, un processo formativo deve distribuirsi lungo un anno scolastico addensando talora le attività di lezioni e laboratori e talora lasciando agli insegnanti il tempo ampio per la sperimentazione in classe.

#### Il nuovi corsi universitari

In Italia sono stati istituiti inediti percorsi di formazione iniziale degli insegnanti. Per l'abilitazione degli insegnanti della scuola primaria (materna ed elementare) è attivo già (1999-2000) il secondo anno del corso quadriennale di laurea; per gli aspiranti all'insegnamento della scuola secondaria è iniziato il primo anno della scuola biennale di specializzazione post lauream. In entram-

bi i corsi c'è un forte contributo delle scienze dell'educazione e sono programmate molte ore di laboratori di didattica e moltissime ore di tirocinio. Per la formazione delle competenze nell'insegnamento della storia nel corso di laurea è destinato un insegnamento di *storia e studi sociali* della durata di 60 ore; nella scuola di specializzazione sono istituiti un insegnamento di *didattica della storia* della durata di 60-80 ore e un *laboratorio di didattica della storia* della medesima durata. Ciascuna università può decidere come gestire i contenuti dei corsi autonomamente perciò la previsione degli effetti formativi non ha punti di riferimento certi. Possiamo immaginare che la frequenza di molti corsi di scienze dell'educazione e di varie didattiche generali e disciplinari possa generare importanti competenze trasversali degli insegnanti di storia. Ma per quanto riguarda le competenze più specifiche dobbiamo presupporre una carenza di formazione. Infatti tutti i corsi subiranno la carenza di specialisti di didattica della storia e di insegnanti formatori esperti di innovazioni didattiche.

Nel corso di laurea - qualunque sia l'impianto dell'insegnamento di storia e studi sociali - non potranno essere soddisfatti tutti i bisogni formativi. Se il corso viene investito nell'insegnamento dell'una o dell'altra storia generale, allora sarà lacunosa la cultura epistemologica e quella metodologica e didattica. Se il corso viene dedicato alla didattica della storia risulterà carente la cultura storica e metodologica. Si tenga presente che gli studenti hanno la conoscenza della storia appresa nella scuola secondaria: appresa male e inadatta a formare la base della cultura storica che possa ispirare i contenuti dell'insegnamento elementare. Insomma, la questione dei tempi adeguati per la corretta formazione si ripropone.

Nella scuola di specializzazione i corsi di didattica potranno essere impegnati per l'insegnamento di altre conoscenze di storia generale e i laboratori di didattica della storia frequentati da troppi studenti non potranno far fronte all'esigenza della formazione di un ampio spettro di competenze.

La partita della formazione degli insegnanti non sarà chiusa, dunque, neppure con i nuovi processi di formazione iniziale. Ci sarà bisogno di una formazione continua che potrà contare su una base molto ampia di competenze psicopedagogiche e didattiche, ma che avrà il compito di innestare su di esse capacità di didattica della storia non prese in considerazione nei corsi universitari. Perciò il modello presupposto nella mia lista potrà seguire ad essere un punto di riferimento anche nella formazione continua.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- FORNACA, R. (1984) *Formazione degli insegnanti e nuova pedagogia*. Torino, Giappichelli.
- DUTTO M.G. (1999) "Una nuova formazione degli insegnanti." *Il laboratorio della riforma*. dossier in "Annali della pubblica Istruzione", 1-2.114-129.

- MATTOZZI I. (1998) "Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti" in A. Arfelli Galli e M. Corsi *Riforma della scuola e formazione degli insegnanti in Italia*, Atti del Convegno Nazionale (Macerata 16-18 ottobre 1997), Macerata. 153-162.
- MATTOZZI I. (1994) "Le competenze del professore di storia." *I viaggi di Erodoto*, 8, 23. 86-98.
- MATTOZZI I. (1994/95) "Il quadrilatero del tempo. Alcune precisazioni sulla didattica della storia" *La Didattica* I, 1. 81-87.
- MATTOZZI, I. - GUANCI, V. (a cura di) (1995) *Insegnare ad apprendere storia*, Bologna, IRSSAE Emilia Romagna.
- MATTOZZI, I. - GUERRA, E. (a cura di) (1994) *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, Bologna, CLUEB.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN DOCENTE  
EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR

SILVIA GRACIELA FINOCCHIO  
*Universidad Nacional de La Plata*

Las oportunidades como este simposium son propicias para intercambiar experiencias, realizar diagnósticos fértiles y dar a conocer proyectos innovadores, aunque también para formular críticas y autocríticas. Me propongo aquí presentar un panorama de la formación docente en los países del Mercosur y promover el debate sobre algunos problemas vinculados con la formación en ciencias sociales y su didáctica.

Cuando se plantean los problemas de la profesión docente se afirma la necesidad de pensar simultáneamente en varios aspectos: formación inicial, formación continua y condiciones de trabajo (materiales, carga horaria y salario). En los países del Mercosur los problemas son graves en las tres dimensiones. Vengo de un país en el que el malestar docente tuvo su máxima expresión durante los últimos tres años, una Carpa Blanca con docentes ayunando frente al Congreso durante más de 1000 días. El salario promedio de los docentes de la Argentina y de la región es de cuatrocientos dólares.

Sin embargo, a riesgo de ser parcial en la presentación, me centraré en la formación inicial de los docentes debido a que está transitando un proceso de cambio muy importante y a que uno de los aspectos que más preocupan a las comunidades educativas de estos países son, precisamente, las fallas en los sistemas de formación docente.

La Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, países miembros del Mercosur, y Chile, país asociado, están realizando transformaciones profundas en sus sistemas educativos, que involucran a la formación docente. El grado de avance de la transformación de la formación docente es disímil en cada país. Cambios más consolidados institucionalmente, en Chile. Cambios en la estructura curricular y en los contenidos prescriptos, en la Argentina. Experiencias piloto, en Uruguay. Comienzos de una nueva propuesta y de su discusión, en Brasil. Primeras propuestas, en Paraguay. La orientación de los cambios también es diferente en cuanto a los componentes de la formación inicial de los docentes.

## LA EXPERIENCIA ARGENTINA

Hasta 1969 la formación docente para la educación básica era brindada por el nivel medio, a través de las escuelas normales. Esas escuelas fueron históricamente las formadoras de docentes hasta que, a partir de 1970, la formación pasó al nivel terciario con dos años de duración. Se observaba que el modelo anterior no era suficiente para la formación de docentes de nivel primario. Muy pocas universidades argentinas forman docentes para este nivel del sistema educativo<sup>1</sup>.

La formación de profesores de nivel medio ha estado en manos tanto de universidades, desde los orígenes de estas instituciones en el siglo pasado, como de institutos de formación docente de nivel terciario, creados a tal fin en la primera mitad del siglo XX.

En la actualidad existen en la Argentina aproximadamente 1050 institutos de formación docente de nivel terciario no universitario, de los cuales algunos forman profesores de nivel inicial y/o primario, y otras instituciones preparan a profesores de nivel medio<sup>2</sup>. Existen también treinta y seis universidades nacionales que forman profesores de nivel medio y, en menor medida, docentes de nivel primario.

De los clásicos tres componentes de la formación docente –la formación académica en las disciplinas que el estudiante enseñará en el futuro, la formación en los fundamentos de la profesión docente (Pedagogía, Psicología educacional, Didáctica, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, entre otros) y la formación en la práctica de la enseñanza, históricamente las universidades han privilegiado el primer componente mientras que los institutos de formación docente, los dos últimos.

En la actualidad las políticas sobre formación docente en la Argentina intentan atender dos problemas: el desequilibrio entre los componentes de la formación docente según el tipo de institución de que se trate y la organización de cursada año a año de los institutos terciarios no universitarios, que los asemeja más a la escuela secundaria que a la universidad. Disposiciones emanadas del Consejo Federal de Educación presidido por el ministro de educación de la Nación e integrado por los diferentes ministerios provinciales fijan las nuevas orientaciones para el conjunto del sistema formador de profesores.

Para enfrentar el primer problema, el Consejo Federal de Educación estipuló cargas horarias con respecto a los componentes de la formación docen-

1 Bar, Graciela (1996) "A experiencia argentina". En Luis Carlos de Menezes (org.) *Professores: formacao e profissao*. Unesco-Editora Autores Asocialdos-Nupes, Brasil.

2 Cox, Cristian (1992) "Saber, instituciones y contextos históricos de la formación de profesores en Chile." En: *Formación de profesores: una nueva actitud formativa*. Juan Ruz, editor, CPU, Santiago.

te. Éstas son muy resistidas por las universidades porque fijan un 30% del tiempo destinado a la formación en los fundamentos de la profesión docente.

Para enfrentar el segundo problema, el Consejo Federal de Educación fijó pautas para la realización de convenios entre institutos de formación docente y universidades que permitan a alumnos de los institutos continuar sus estudios en las universidades. Hasta el momento estas pautas no han dado demasiados frutos.

Con respecto a la formación específica de los futuros profesores de EGB 1 y 2 (según la nueva estructura del sistema educativo argentino corresponde a los seis primeros años de la educación básica), se observa una tendencia a incluir sólo una materia de didáctica de las ciencias sociales en los dos años de formación. Se supone que la preparación de nivel medio debería garantizar los saberes académicos necesarios para la enseñanza en estos ciclos. Sin embargo, dado el bajo nivel de muchos de quienes ingresan a la formación docente, algunas instituciones realizan una propuesta compensatoria que incluye el estudio de ciencias sociales al margen de la carga horaria total de la carrera.

La formación de profesores de EGB 3 y de la Educación Polimodal (según la nueva estructura del sistema educativo corresponde a los últimos tres años de la educación básica –secundaria inferior– y a tres años de una secundaria superior) tiene un piso de cuatro años de duración.

Para los profesores de ciencias sociales se propone la formación en los fundamentos de la profesión docente (seis a ocho materias sobre un total de treinta), una formación académica integrada por una formación básica en ciencias sociales (seis a ocho materias aproximadamente: historia general, fundamentos de geografía, fundamentos de antropología, fundamentos de economía, fundamentos de sociología y fundamentos de economía) acompañada de una formación especializada en la disciplina de opción del alumno –historia, geografía, sociología, antropología, ciencia política o economía– (aproximadamente doce materias entre las que se incluyen la didáctica de las ciencias sociales y de la disciplina de opción), y una formación práctica llamada en general residencia (una o dos materias).

En la Argentina, la estructura curricular de EGB 3 acordada por el Consejo Federal de Educación indica que la enseñanza de las ciencias sociales puede ser areal o disciplinar, según la jurisdicción provincial. La estructura curricular de la Educación Polimodal es disciplinar. Por este motivo, la formación propuesta incluye una formación básica en ciencias sociales y una formación disciplinar. El título que se otorga al profesor de EGB 3 y Polimodal es disciplinar (profesor de historia, geografía, etc.), pero la formación brindada le permite y lo habilita para asumir la enseñanza en un área de Ciencias Sociales en aquellas provincias que proponen una estructura curricular areal para ciencias sociales en EGB 3.

## LA EXPERIENCIA CHILENA

En Chile la formación de docentes para la educación básica estuvo tradicionalmente a cargo de las escuelas normales, las que desaparecieron definitivamente en 1974. Una formación cultural amplia era el postulado que orientaba la preparación de quienes tendrían a su cargo la docencia en los primeros años de la enseñanza. Hacia 1960 la formación de profesores básicos comenzó a abandonar el postulado de la "formación cultural amplia" para centrarse en las ramas pedagógicas o profesionales.<sup>3</sup>

De este modo, los viejos "normalistas" comenzaron a ser reemplazados por los profesores de educación general básica, formados en las nacientes escuelas de educación de las universidades. Desde entonces la formación de los docentes se centró en los componentes pedagógicos.

En la actualidad una de las principales características del sistema de educación superior chileno es la amplia libertad existente para universidades e institutos profesionales en cuanto al diseño de las carreras. En diecinueve universidades se imparte la carrera de Pedagogía Básica distribuidas a lo largo del país. Situación muy diferente a la década del 60 cuando todavía los futuros profesores se formaban en las escuelas normales.

De las diecinueve universidades que imparten la carrera de pedagogía básica sólo tres ofrecen algún tipo de mención en Ciencias Sociales. Esto significa que la gran mayoría carece de una especialización en su formación de pregrado.<sup>4</sup>

Del análisis de las propuestas curriculares chilenas se desprende la preponderancia de contenidos referidos a teorías y prácticas pedagógicas en desmedro de la formación general o de la formación específica en aquellos conocimientos que el profesor de educación básica deberá abordar en su trabajo cotidiano en las aulas.<sup>5</sup>

Predominan materias tales como metodología, evaluación, curriculum, metodología de la investigación. Al igual que en la Argentina se apuesta a que el futuro profesor se encargue de completar de modo autónomo los saberes sobre las ciencias sociales alcanzados en la escuela media. Sin embargo, en todas las carreras universitarias existen una o dos materias en las que estudian historia y geografía junto con contenidos de didáctica. En las universidades que otorgan mención en ciencias sociales-castellano, la cantidad de este tipo de cursos se incrementa a seis aproximadamente sobre un total de aproximadamente cincuenta.

3 Cruz, Nicolás. (1999) *La enseñanza de la Historia en Chile*. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

4 Cruz, Nicolás. (1999) *La enseñanza de la Historia en Chile*. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

5 Monlevado, Jao. "Pequenas geografía, história e economia da profissao docente no Brasil. En: Menezes, L (org.) *Professores: formacao e profissao*. Unesco-Editora Autores Asocialdos-Nupes, Brasil, 1996.

En el 2001 culminará la implementación de la reforma de la educación básica con la aplicación del octavo año. La formación de los profesores de nivel medio es universitaria y ofrece el título de profesor en historia y geografía.

## LA EXPERIENCIA BRASILEÑA

También en Brasil, un país con 155 millones de habitantes que viven en una República federativa compuesta por 26 Estados y un Distrito Federal, fueron las escuelas normales las responsables de formar profesores para el nivel primario. En las escuelas secundarias enseñaban catedráticos egresados de las universidades.

Con el desarrollo del capitalismo industrial y el crecimiento de las ciudades a partir de la década del cuarenta se multiplicaron las escuelas normales y se fundaron facultades de Filosofía, Ciencias y Letras con cursos de Pedagogía y otras licenciaturas para la formación de profesores secundarios.

Los profesores que enseñan en los cuatro primeros años de la enseñanza fundamental históricamente han tenido una formación diferente a los que enseñan en los otros cuatro años de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media. La razón es que los primeros se responsabilizan por todos los componentes curriculares y los segundos por la enseñanza de disciplinas específicas.

La formación de los llamados "regentes de clase" que enseñan en los primeros cuatro años de la Educación Fundamental se realizaba en las escuelas normales organizadas en tiempos del Imperio y que se multiplicaron y tornaron en verdaderos "institutos de educación" entre 1891 y 1945. A partir de 1971, con la Reforma de la Enseñanza, las escuelas normales fueron substituidas por cursos profesionalizantes de habilitación para el magisterio, perdiendo su identidad. El pensamiento dominante era que la formación del profesor debía realizarse en la universidad, en cursos de Pedagogía o por medio de Licenciaturas en disciplinas específicas. Las estadísticas recientes parecen confirmar esa tendencia: más del 50 % de los profesores regentes de clase tienen formación de nivel superior.<sup>6</sup>

El debate actual en Brasil es la calidad de la formación de profesores de los primeros años de la Educación Fundamental que se brinda en la universidad. En lugar de ofrecer una formación específica, ofrecen cursos de Pedagogía con habilitación en supervisión, administración, orientación vocacional y magisterio en las disciplinas pedagógicas del nivel medio.

La formación de los profesores brasileños para los últimos años de la Educación Fundamental y para el nivel medio tuvo una profunda modificación

6 *Parámetros curriculares nacionales*. (1997) Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.

en el marco de la dictadura con la implantación de los estudios sociales en la formación de los alumnos y la disolución de las disciplinas.

El período del régimen militar correspondió a un momento de acentuada separación de la investigación historiográfica realizada por las universidades brasileñas y extranjeras y la producción escolar, pasando los profesores, en su mayoría, a ser formados en cursos distantes de los avances de las ciencias humanas.

Para atender la demanda del área de Estudios Sociales, los gobiernos militares permitieron la creación de cursos de Licenciatura corta que contribuyeron en el avance de entidades privadas de enseñanza superior y a una descalificación profesional del docente. Los Estudios Sociales que ignoraban las áreas de conocimiento específicos en favor de saberes puramente escolares, contribuyeron al distanciamiento entre las universidades y las escuelas.<sup>7</sup>

Las luchas profesionales de los años 70 desde la escuela hasta la universidad ganaron mayor expresión con el crecimiento de las asociaciones de historiadores y geógrafos que se abrieron a los docentes en una campaña por la vuelta de la Historia y la Geografía en los currículos escolares y la extinción de los cursos de Licenciatura en Estudios Sociales.

En el proceso de llamada apertura democrática de finales de los 70 los profesores de nivel medio y de las universidades iniciaron una fase de aproximación entre los dos niveles, en tanto la enseñanza y los debates se encaminaron al retorno de la historia y la geografía como disciplinas autónomas. Las universidades de San Pablo y Río de Janeiro cumplieron un rol protagónico al tiempo que se expandían los cursos de posgrado en Historia. Los profesores se tornaron en una voz importante en la configuración del saber escolar, disminuyendo el poder de los técnicos educacionales.<sup>8</sup>

Se partió de un diagnóstico previo que señalaba el descenso del nivel educativo del 70 para acá. A través de los "Estudios Sociales" se le construyó un rótulo al vaciamiento de contenidos escolares. El problema que se planteaba era la desarticulación de los temas, la confusión teórica y la excesiva memorización.

Se recrearon Historia y Geografía como materias escolares, para que los docentes percibieran las propias personalidades y particularidades de las dos disciplinas. Se procuraba también, recuperar nuevas tendencias y avances historiográficos y pedagógicos.

En los debates se planteaba la necesidad de profundizar en las cuestiones relativas al conocimiento que tradicionalmente venía siendo enseñado. La historia "tradicional" sufrió embates ya sea en su vertiente positivista, historicista, marxista ortodoxa o estructuralista. Se pretendió que los alumnos desarrolla-

7 *Parâmetros curriculares nacionais*. (1997) Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.

8 *Parâmetros curriculares nacionais*. (1997) Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.

ran habilidades que les permitieran analizar la manipulación de los medios de comunicación y de la sociedad de consumo.

Paralelamente se producían avances en el campo de la psicología cognitiva. Los alumnos eran considerados partícipes activos en la construcción del conocimiento. Para la enseñanza de las disciplinas sociales esto significaba valorizar actitudes activas del sujeto como constructor de su realidad.<sup>9</sup>

Las propuestas curriculares de Historia elaboradas en los últimos años por los Estados del Brasil procuraron el regreso de la Historia y la Geografía para los ocho grados de la Enseñanza Fundamental, en sustitución de los Estudios Sociales. El fundamento fue la necesidad de la escuela de dar respuesta al presentismo intenso y los cambios constantes del nuevo cotidiano tecnológico en el que está sumergida la sociedad.

Esta nueva realidad se plasma en numerosas propuestas curriculares producidas por Secretarías de Educación de Estados y municipios brasileños a partir de 1985 y, más recientemente, por el propio Ministerio de Educación con la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales.

En la actualidad, avanzados en la producción de los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Fundamental y en proceso de elaboración los Parámetros de la Educación Media, se ha gestado un debate en relación con la formación docente. El verdadero milagro brasileño es la reducción del analfabetismo que pasó de un 20,4 % en 1991 al 14 % el año último y la tasa de repitencia que llegaba a un 32 % descendió a un 22 %. Esto es el resultado de campañas televisivas, entrega de textos escolares gratuitos y programas especiales. De la mano de estos logros la propuesta oficial es que la formación de profesores amplíe su formación pedagógica. Esto ha abierto un profundo debate en el campo académico.

#### LA EXPERIENCIA URUGUAYA

Históricamente Uruguay contó con dos modelos de formación docente que han pesado mucho en su historia: el sistema universitario y el sistema de escuelas normales que hacía foco en la formación pedagógica.

En el sistema formador uruguayo se destaca una institución, el Instituto de Profesores "Artigas", que a partir de 1950 comenzó a formar profesores para la enseñanza secundaria e instauró un proceso selectivo de candidatos apuntando a alcanzar un alto nivel desde sus orígenes.

Esta institución se acercaba bastante a la tradición normalista por su fuerte énfasis en la didáctica y la práctica docente a la vez que incorporaba un tronco importante de asignaturas sociales y pedagógicas. En una formación de

9 Administración Nacional de Educación Pública. (1999) *Centros Regionales de Profesores*. Montevideo.

cuatro años de duración se incluían tres cursos (2º, 3º. y 4º año) de didáctica de la disciplina de opción del alumno. Asimismo, en estos años se realizaban prácticas de enseñanza. Observación en 2º año, observación y práctica en 3º año, y práctica rentada todo el año con acompañamiento de un profesor en el 4º año.

La tasa de crecimiento del sistema educativo uruguayo a partir del retorno de la democracia en 1983 planteó el problema de la falta de docentes. El procedimiento para expandir la formación docente fue la transformación de los institutos normales del Interior del país en Institutos de Formación Docente.

Esta transformación fue parcial porque los alumnos cursaban las asignaturas generales en los Institutos de Formación Docente pero se los obligaba a rendir los exámenes libres de las asignaturas específicas en la capital. De los 160 a 170 egresados anuales que suele tener el Instituto de Profesores "Artigas" sólo 40 son de los Institutos de Formación Docente localizados en el Interior del país.<sup>10</sup>

Por este motivo comenzó a implementarse una nueva estrategia para la formación de profesores para el interior del país. Se constituyeron los Centros Regionales de Profesores (CERP) desde 1997.

Estos Centros Regionales de Profesores tienen la preocupación de formar educadores a la brevedad posible, porque el país necesita docentes titulados para el nivel medio. La carrera de formación de profesores de nivel medio se reduce en un año. Antes era de cuatro años y con la reforma se reduce a tres, pero se incrementan las cargas horarias en esos tres años. Se establece un sistema de tiempo completo, ocho horas reloj al día durante cuarenta semanas de marzo a diciembre. La apuesta es a la inversión en tiempo.

Se pretende de este modo terminar con un sistema elitista que hacía que sólo quienes podían pagar sus traslados a Montevideo accedían al Instituto de Profesores "Artigas" o a la Universidad.

La formación que brindan estos centros conjuga la formación especializada con la formación general y didáctica. La impronta pedagógica y didáctica es importante en esta formación. Se intenta evitar la figura del catedrático o profesor universitario enseñando a alumnos de doce años.

El título que otorgan estos centros es de profesor en Ciencia Sociales con mención en Historia, Geografía o Sociología según la opción que realice el alumno. De este modo el profesor puede asumir la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la secundaria inferior tal como se está implementando en algunas experiencias piloto del país o la enseñanza indistinta de cualquiera de las disciplinas -historia, geografía o sociología-, más allá de su opción por una de ellas.

Una de las características que se quiso otorgar a estos centros fue su sesgo cultural. Se aspira a que se transformen en polos de desarrollo cultural. Por

<sup>10</sup> Administración Nacional de Educación Pública. (1999) *Centros Regionales de Profesores*. Montevideo.

ello la proyección de films y la realización de obras de teatro son actividades recurrentes en ellos. Refuerza esta propuesta un sistema de becas para quienes necesiten pagar alojamiento y manutención.

La creación de estos centros constituye un cambio radical en el sistema formador uruguayo. Los debates están presentes en toda actividad académica y en cuanta ocasión hay más de un docente reunido. Las críticas más fuertes que se formulan son a la reducción de la formación de profesores de nivel medio y a la reducción de horas destinadas a la didáctica especial y a las prácticas de la enseñanza con respecto a la formación que brindaba el Instituto de Profesores "Artigas".

#### LA EXPERIENCIA PARAGUAYA

El viejo plan de formación de profesores de Paraguay estipulaba dos años de preparación para el Profesorado de Educación Primaria y tres años para el Profesorado de Educación Media. El Profesorado de Educación Primaria incluía una formación general y una formación específica (filosofía de la educación, sociología de la educación, didáctica, entre otras disciplinas). No había cursos de didáctica especial de Ciencias Sociales sino un curso de Ciencias Sociales.

El Profesorado de Educación Media tenía un plan diferente al Profesorado de Educación Primaria. Se incluían materias propias del campo pedagógico (Pedagogía, Didáctica, entre otras) y materias del campo de las ciencias sociales (Antropología, Etnografía, Sociología, Historia Nacional, Historia americana, Historia Universal). Geografía era sólo una unidad dentro de una materia, pues en el país no existe la carrera de geografía ni cuentan con perfiles profesionales que puedan asumir su enseñanza. El título que se otorgaba era el de Profesor de Estudios Sociales de Nivel Medio. Esta formación hacía hincapié en la práctica educativa. Se destinaban cinco horas semanales a las prácticas de enseñanza durante todo un año.

El nuevo plan de formación de profesores extiende la formación e incrementa cargas horarias. Establece para el Profesor en Enseñanza de Educación Básica del 1º y 2º ciclo (la Educación Escolar Básica comprende nueve años divididos en tres ciclos) una formación inicial de tres años con una carga horaria de 1620 horas reloj anuales. El primer año refiere a una formación general: matemática, comunicación, estudios sociales, artes plásticas, sociología, filosofía, música, entre otros cursos. En el segundo y tercer año se realiza una formación estrictamente pedagógica.

Para obtener el título de Profesor en Enseñanza Básica del 3º Ciclo se cursa un año más de especialización en un área. Esto significa que el profesor del 3º ciclo tiene una formación común con el profesor del primer y segundo ciclo durante tres años. Uno de las especializaciones del cuarto año para profesores del tercer ciclo es la de ciencias sociales. No hay, por el momento una propuesta de reforma para la formación de profesores de nivel medio.

## TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR

La formación inicial de los docentes se realiza dentro o fuera del sistema universitario según los países, pero siempre en un nivel terciario. Algunos países como la Argentina, que cuenta con una importante red de Institutos de Formación Docente, buscan en este momento la mayor interacción con las universidades.

De los clásicos tres componentes de la formación docente –la formación académica en las disciplinas que el estudiante enseñará en el futuro, la formación en los fundamentos de la profesión docente (Pedagogía, Psicología educacional, Didáctica, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, entre otros) y la formación en la práctica de la enseñanza, se observan cambios en todos ellos.

Con respecto al primer componente, la formación académica, en la mayoría de los países se registran cambios en términos de actualización y en varios sistemas formadores se modifica su constitución. Tanto en la Argentina como en Uruguay se abandona la estricta formación en una disciplina –historia o geografía– para abrirla al campo de las ciencias sociales. En Paraguay esta tendencia ya presente en la formación inicial de los docentes se preserva, en tanto que en Brasil no fue aún modificado su carácter disciplinar ni parece haber intenciones en este sentido. En ambos casos, Argentina y Uruguay, los cambios en la formación inicial de los profesores de ciencias sociales alude a cambios en la estructura curricular de la secundaria inferior de estos países.

Con respecto al segundo componente, la formación en los fundamentos de la profesión, se registra una expansión. Los síntomas del retroceso del analfabetismo, la repitencia y la deserción son alentadores en toda la región. El analfabetismo absoluto bajó de un 20,3 en Brasil a un 13 % en los últimos cinco años. En la Argentina el analfabetismo absoluto es casi inexistente. Estos logros tienden a reforzar la pertinencia de la formación pedagógica.

En todos los países del Mercosur puede observarse esta tendencia: en las exigencias que plantea la Argentina a la formación universitaria requiriendo un 30 % del tiempo de formación para cursos pedagógicos, en la nueva propuesta brasileña de ampliación marcada de la formación pedagógica y disminución de la formación disciplinar, en los planes de las universidades chilenas consolidados durante la década del 90, en la nueva formación que brindan los centros regionales uruguayos, en la nueva propuesta de formación docente del Paraguay.

La mejora del rendimiento interno de los sistemas educativos depende de la “calidad pedagógica” de los profesores, señalan las nuevas tendencias en las reformas de los países del Mercosur.

Con respecto al tercer componente, las prácticas de enseñanza, se observa un retroceso en algunos casos. El ejemplo más evidente es el caso uruguayo que contaba con prácticas durante tres años en el famoso Instituto de Profesores “Artigas” con una práctica rentada y tutoriada en el último año y las

redujo a uno. No se observa en la región una conciencia clara de la importancia de las prácticas en la formación inicial de los alumnos, tal como se traduce en las políticas educativas actuales.

Competencia académica, competencia pedagógica, competencia práctica no encuentran su punto de equilibrio en la formación inicial de los profesores y constituyen una cuestión en debate en los países de la región.



## ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MONTSERRAT CASAS VILALTA  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

*La formación del profesorado debe aspirar directamente a educar a docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que conozcan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar buenas razones de sus acciones*

(Liston y Zeichner 1993, pág. 64)

### INTRODUCCIÓN

La formación personal y las habilidades profesionales del docente van más allá de lo que pasa en el aula, lugar donde se le asignan básicamente las funciones de enseñar y de aprender. El aula, como lugar de aprendizaje, merece una atención prioritaria, ya que como dicen Jackson (1991) y Coll (1999), la vida en el aula es muy compleja por lo que supone de diversidad y simultaneidad de hechos y procesos que es necesario percibir, interpretar, atender y resolver para optimizar las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Pero la formación del docente para enseñar Ciencias Sociales, debe contemplarse desde una perspectiva amplia en la que se tenga en cuenta, no sólo la actividad en el aula, sino también su función como miembro de una comunidad educativa comprometida con el buen funcionamiento del centro, tanto desde la óptica interna como en la interrelación entre esta comunidad educativa y su contexto externo. Todo ello significa formar al futuro docente para que sea capaz de:

- Responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar, de diagnosticar la situación de aprendizaje individual y de grupo, de concretar las propuestas curriculares a las situaciones reales

y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten la formación del pensamiento social crítico y creativo del alumnado, y ha de ser capaz de diseñar, desarrollar, analizar y evaluar su práctica e intervención educativa desde una perspectiva crítica y reflexiva.

- Trabajar en equipo, con el profundo convencimiento de la validez del trabajo colectivo y del avance del conocimiento a través de la reflexión cooperativa con otros profesionales y de la necesidad de la formación permanente a lo largo de toda la vida profesional.
- Ser miembro activo de una comunidad educativa y de interpretar el contexto cultural, social, económico y político en el que se ubica su actividad profesional, así como, de adquirir compromisos individuales y colectivos para intervenir, mejorar o modificar aquellos aspectos de la educación susceptibles de mejora y cambio.

En las dos últimas décadas se han levantado, en España, muchas voces reclamando la necesidad de una profunda reforma en la formación del profesorado. Voces procedentes de la comunidad de profesionales universitarios que se dedican a la formación del profesorado, voces de los docentes de los centros escolares, de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de la propia Administración. Pero la realidad es que esta reforma en profundidad no se ha conseguido; a pesar de las propuestas reformadoras que se han venido haciendo y que han supuesto y suponen cambios cíclicos en los planes de estudio. Se corre el peligro de que estos cambios más aparentes que reales, se conviertan en discusiones estériles y, en algunas ocasiones, fundamentadas más en los intereses del profesorado universitario que en analizar y debatir el modelo de maestro que se quiere formar y en como conseguirlo.

A pesar de que se podría profundizar en las reformas realizadas y en los avances y retrocesos que han comportado creo que es suficientemente conocido por todos, y estoy convencida que puede ser mucho más útil reflexionar sobre propuestas de futuro. Pero sí que quiero referirme a tres propuestas del pasado, las dos primeras porque proceden de la Administración Educativa y la tercera por lo que supone de ruptura progresista con los modelos de formación inicial del profesorado de las últimas décadas. Estas propuestas ya tienen algunos años, pero mantienen su vigencia porque tienen aspectos importantes que continúan siendo puntos de referencia para las reformas actuales, como es el caso de la Licenciatura de Magisterio o la formación del profesorado de Educación Secundaria.

La primera propuesta surgió de un seminario organizado por la Generalidad de Cataluña y se elaboró con la participación de todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. (E.U.F.P.E.G.B.) de Cataluña: "*Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres de Catalunya*" (Barcelona, 1981-82). De esta propuesta cabe destacar el perfil del maestro, los requisitos para elaborar un plan de estudios, la

función y la propuesta organizativa de las prácticas y la propuesta de participación de las E.U.F.P.E.G.B. en la formación permanente del profesorado.

La segunda procedente del Ministerio de Educación y Ciencia elaborada en el año 1983 y que se hizo pública, con algunas modificaciones, en 1984: "*Proyecto de reforma de la formación del profesorado*" (MEC, 1984), en la que se proponía la creación de Facultades de Educación en la que se integraba la formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria y la formación psicopedagógica y didáctica del Profesorado de Secundaria. Parte de esta propuesta se recogió en la Comisión XV del Consejo de Universidades.

La tercera propuesta fue elaborada por Pilar Benejam (1985,1986) en su Tesis Doctoral sobre Formación del Profesorado. Es un amplio estudio comparativo de los modelos de formación del profesorado de distintos países. Esta propuesta de reforma de los estudios de magisterio es concreta y detallada, y la autora propone la licenciatura para la formación de los maestros y maestras y una formación psicopedagógica y didáctica amplia y rigurosa, para el profesorado de secundaria.

Me referiré especialmente a la Licenciatura de Magisterio como propuesta de futuro y al Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del Profesorado de Secundaria, experiencia que estamos realizando en este curso académico en la Universidad Autónoma de Barcelona.

#### UNA PROPUESTA DE FUTURO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA LICENCIATURA DE MAGISTERIO

La propuesta que ahora mismo se está trabajando en Cataluña surgió de la Comisión Interuniversitaria de Facultades de Ciencias de la Educación de Cataluña y se concreta en lo que hemos denominado "Graduado Superior en Magisterio", que será un título propio de la Universidad. Consideramos que es un primer paso, o un paso previo, a la licenciatura, y debería ser la antesala para conseguir la licenciatura a medio plazo.

Se trata fundamentalmente de ampliar el tiempo de los estudios de Magisterio para poder profundizar en la formación básica, para adquirir instrumentos rigurosos y coherentes que faciliten el análisis de la complejidad de los hechos educativos, para garantizar una sólida formación didáctica y poder guiar con éxito los procesos de aprendizaje a través de una práctica reflexiva y crítica y garantizar una formación personal democrática, racional, afectiva y relacional.

Entiendo que desde la Didáctica de la Ciencias Sociales tenemos un amplio campo de trabajo privilegiado para incidir de manera directa y eficaz en esta formación, especialmente en lo que se refiere a la capacidad para interpretar el contexto cultural, social y político, para formar el pensamiento social

del futuro maestro y para crear actitudes y valores hacia el compromiso social y la actuación consciente para el cambio educativo y social. Es decir, en conseguir maestros y maestras coherentes y comprometidos entre lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen.

### 1. Retos de la enseñanza del siglo XXI

La sociedad del siglo XXI se concibe como la sociedad de la información, de la comunicación y del conocimiento. La cantidad de conocimientos que circulan crea la necesidad de capacitar a la población para poder acceder, seleccionar e interpretar estos conocimientos. En el conocido "Informe Delors" para la UNESCO (1996), se describe la función de la educación así: "*La educación debe proporcionar los mapas de un mundo complejo y continuamente agitado, así como la brújula que permita navegar en él*" (pág. 75).

Para formar a ciudadanos capaces de situarse y de vivir en esta sociedad del conocimiento y de la comunicación, ya no es válido centrar su formación sólo en la adquisición de conocimientos, que parecía ser el objetivo básico en la escuela obligatoria para muchos docentes. Es mucho más importante que la formación se oriente hacia la creación o el desarrollo de aquellas capacidades que le permitan comprender el mundo, que le den instrumentos para actuar en él, para aprender a convivir y muy especialmente para aprender a ser una persona responsable, coherente y comprometida socialmente. En el informe citado se concreta a través de lo que llama: "*Los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer*, que supone adquirir los instrumentos de la comprensión, *aprender a actuar*, para poder actuar sobre el entorno, *aprender a vivir juntos o a convivir*, para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas y *aprender a ser*, que supone el desarrollo integral de la persona, y que participa de los tres aprendizajes anteriores.

Si contemplamos la formación del profesorado desde esta óptica, que será sin duda la óptica de la educación del próximo siglo y por lo tanto, el marco educativo en el cual deberán trabajar y ubicarse los futuros docentes, puede ser de interés reflexionar sobre como podría o debería configurarse la formación de los maestros de Ciencias Sociales para dar respuesta a los retos planteados.

#### a) *Aprender a conocer. La formación académica, cultural y profesional*

Aprender a conocer se entiende como la adquisición de los conceptos, los modelos, las estructuras y los instrumentos necesarios para situarse en el mundo del conocimiento. Debería suponer la ampliación del horizonte del conocimiento científico de manera que en un mundo repleto de informaciones y de conocimientos se sea capaz de seleccionar, comprender, profundizar y comunicar este conocimiento científico.

Para la formación del profesorado de Ciencias Sociales esto supone una formación cultural y científica en la que se prime la calidad frente a la canti-

dad. Podría significar trabajar con profundidad algunas, pocas, disciplinas científicas con la finalidad de formar un pensamiento científico estructurado, riguroso y crítico, capaz de profundizar, si le interesa, en otras áreas que no han sido objeto de estudio en su formación inicial y de saber seleccionar, interpretar y valorar las informaciones y conocimientos que tiene a su alcance. Supone, en definitiva, aprender a aprender y lleva consigo la posibilidad y la necesidad de una formación que va mucho más allá de la formación inicial. Esta queda situada en el punto de partida para continuar aprendiendo dentro y fuera del ejercicio profesional a lo largo de toda la vida.

Esta capacidad de seleccionar, estructurar, interpretar y valorar los conocimientos científicos, es imprescindible para realizar con rigor, eficacia y coherencia la selección de los contenidos curriculares, así como es de gran utilidad para ubicarse en el contexto institucional, social y político, porque lleva implícita la capacidad de análisis que se requiere para ello.

Además del conocimiento científico y cultural que deben poseer todos los docentes, está el conocimiento pedagógico especializado propio de la función docente y que permite emitir juicios profesionales situacionales e intervenir como mediador, de manera rigurosa y eficiente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesaria la teoría sociológica, pedagógica, psicológica y didáctica y la experiencia práctica reflexiva.

En la Licenciatura de Magisterio se propone:

- Una formación científica, humanística y tecnológica del futuro maestro para que domine el conocimiento, sepa contextualizarlo, aprenda a participar en la interpretación educativa del contexto socio-político y cultural de la escuela y actúe en él conscientemente.
- Una formación psicológica, sociológica y pedagógica que garantice una profunda formación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre las relaciones humanas y sobre el funcionamiento, la dinámica y la gestión de los grupos y de las instituciones.
- Una formación en Didáctica de las Ciencias Sociales amplia, rigurosa, reflexiva y crítica que capacite al futuro maestro para seleccionar los contenidos a enseñar, para qué, como y cuando enseñarlos y para comprender el qué, el para qué, el cómo y el cuándo de la evaluación

#### b) *Aprender a actuar. La formación práctica reflexiva y crítica*

Aprender a actuar en el campo de la formación del profesorado significa aprender a ejercer la profesión de maestro. Supone adquirir las competencias necesarias para moverse con comodidad y eficacia en el mundo complejo del aula, a saber justificar sus actuaciones y a saber interpretar los resultados de su trabajo con rigor. Así mismo, supone aprender a trabajar en equipo en el marco de la institución escolar y con los agentes sociales de su entorno.

En este marco se podrían situar las disciplinas más profesionales, es decir los contenidos pedagógicos, que les darán pautas para la gestión del aula y para la organización del centro; los psicológicos para analizar como aprenden los alumnos e interpretar las estrategias de aprendizaje; los sociológicos para interpretar el contexto cultural, social, económico y político; y los didácticos que utilizando los conocimientos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos y los de las disciplinas científicas correspondientes dan las pautas del qué, del para qué, del cómo y del cuándo enseñar y evaluar con rigor científico y con capacidad docente.

Es en este contexto, que la formación práctica y su relación con la formación teórica, o dicho de otro modo, la interrelación teoría - práctica adquiere una especial relevancia en la formación del profesorado.

Esta formación práctica reflexiva y crítica, en la Licenciatura de Magisterio se centrará en:

- Fomentar procesos de reflexión sobre qué significa e implica ser maestro en una sociedad en cambio.
- Proporcionar elementos e instrumentos que permitan una intervención decidida en el campo de la investigación-acción como motor de innovación.
- Capacitar al futuro maestro para saber actuar. La interacción teoría-práctica es imprescindible para una coherente formación profesional. La teoría aporta elementos para analizar la práctica, y la reflexión sobre la práctica genera conocimiento y actividad y capacita para tomar decisiones innovadoras para resolver con éxito la diversidad y la complejidad de las situaciones educativas.
- Capacitar al futuro maestro para trabajar en equipo con los demás agentes de la comunidad educativa, lo que implica superar el individualismo y avanzar hacia un proyecto educativo común. El trabajo cooperativo supone saber expresar y argumentar las propias opiniones, entender el punto de vista del interlocutor, debatir, resolver conflictos y decidir a través de la negociación y el consenso.
- Entender que la formación inicial es el primer estadio de la formación profesional del docente, y que la formación es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida profesional. Las actitudes evaluativas sobre el ejercicio profesional, la reflexión crítica y la investigación-acción facilitan la innovación y dan sentido a la intervención educativa.

### c) Aprender a convivir y a ser. La formación personal

Aprender a ser y aprender a convivir se pueden considerar como los dos pilares que están en la base del desarrollo integral de la persona y que le capacitan para saber como actuar, como resolver o como encarar los distintos problemas o las distintas situaciones de la educación y de la vida.

En una sociedad cambiante como la actual es muy importante facilitar a los futuros docentes los instrumentos y la formación personal necesaria para que puedan resituarse con libertad, autonomía, capacidad crítica y creatividad, ante los cambios tecnológicos, económicos, culturales o políticos que se produzcan.

Estos cambios comportarán, sin duda, perspectivas diferentes del mundo educativo, de las finalidades de la educación formal, del papel de la educación no formal y de la educación informal, y del papel de la sociedad educativa en la formación global de las futuras generaciones. En definitiva, tendrán repercusiones importantes tanto en las políticas educativas en general, como en la concreción de las programaciones escolares. El profesorado debería afrontar e interpretar estos cambios con un bagaje personal y profesional sólido para garantizar al alumnado una formación global adecuada.

Parece interesante y útil para la formación de los docentes el enfoque que Martínez Martín (1998) da a la formación de valores o a la educación moral. Afirma que la educación moral tiene por objetivo: "*La formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los Derechos Humanos*" (pág.96).

De acuerdo con este autor entiendo que la educación moral debe potenciar el aprendizaje de determinadas dimensiones de la personalidad del docente, que se pueden agrupar en cuatro grandes bloques:

— *La Autonomía*, que comprende las dimensiones del autoconocimiento y del autocontrol. Es decir, la capacidad de conocerse a sí mismo, la autoconciencia de la manera de ser, de pensar y de actuar de uno mismo, así como ser consciente de cuáles son los valores y los puntos de vista personales. El autocontrol significa la capacidad de actuar en consecuencia y de optar y modificar, si es el caso, los valores que guían, o deben guiar, la actuación personal.

— *El diálogo* que comprende la empatía y la perspectiva social. Supone la capacidad de intercambiar opiniones, puntos de vista divergentes, de saber escuchar y de entender el punto de vista del otro y de resolver los conflictos a través de la comunicación para llegar a acuerdos justos y razonados. La capacidad de diálogo, lleva implícitas actitudes como la cooperación y la solidaridad. El diálogo que genera la democracia dialogante que significa "*apostar por una forma de vida basada en la tolerancia mutua y en la confianza activa que genera el diálogo, al ser este un medio para aceptar la integridad del otro y apreciarla en igualdad de condiciones que la nuestra*" (Martínez Martín, 1998, pág. 99).

— *La convivencia* en la que incluye las habilidades sociales, las habilidades para la convivencia y la capacidad para transformar el entorno. Se entiende la capacidad de situarse y de comunicarse en un entorno determinado, por ejemplo el entorno educativo, con coherencia y profesionalidad. Así mismo, lleva implícitas los criterios de implicación y de compromiso para participar en proyectos comunes y de actuar para la transformación de la realidad, si es el caso.

— *El juicio moral* que implica la comprensión crítica que significa la capacidad de reflexionar sobre los conflictos de valores, atendiendo a valores universales, como los Derechos Humanos o los valores democráticos.

Por lo tanto, lo que se plantea es, por una parte, cuáles deben ser los contenidos científicos que pueden ayudar a la reflexión personal y colectiva. Pero, por otra parte, lo que interesa especialmente es como trabajar con los futuros maestros para que adquieran e interioricen estos valores, actitudes y hábitos y los incorporen a su manera de ser y de actuar en su vida profesional. Potenciar el trabajo cooperativo, la participación, las experiencias en trabajos interdisciplinarios y de investigación en la acción, la reflexión sobre la práctica escolar, el debate y la confrontación de puntos de vista sobre temas pedagógicos o de actualidad, la autoevaluación, etc., son algunas de las actuaciones que merece la pena tener en cuenta para introducir cambios metodológicos en la formación inicial de los futuros maestros.

En la Licenciatura de Magisterio los objetivos de la formación personal son::

- Facilitar instrumentos que permitan al futuro docente tener un buen autoconocimiento personal, tomar conciencia de sus creencias, de la influencia de estas en su ejercicio profesional, de lo que pretende enseñar y de lo que realmente enseña, de conocer sus posibilidades y sus dificultades, de tener confianza en sí mismo y de conocer y regular sus sentimientos y emociones.
- Ser capaz de convivir en un mundo diverso y entender y actuar constructivamente frente a las diferencias y a la multiculturalidad.
- Facilitar la adquisición de actitudes y valores democráticos basados en la igualdad, la justicia, la solidaridad, y el compromiso y la intervención social y política para conseguir una educación mejor y para todos y una sociedad más justa.

Todo ello requiere, así mismo, algunos requisitos de carácter metodológico que se deberían priorizar en la formación de los futuros maestros y maestras desde las Facultades de Ciencias de la Educación.

## 2. Algunas reflexiones metodológicas para la renovación de la formación de los maestros y maestras de educación primaria para enseñar Ciencias Sociales

En la propuesta de Licenciatura de Magisterio, los aspectos metodológicos se refieren a:

- Favorecer una formación más personalizada, por lo que se propone impulsar la figura del tutor y la correspondiente actividad de tutoría, revisando, así mismo, la relación entre el profesor y el alumno.
- Establecer un tratamiento interdisciplinar e innovador de la formación y proponer actividades individuales y cooperativas que faciliten:

- a La adquisición de conocimientos que fomenten la reflexión psicopedagógica y didáctica teórico-práctica.
- b La adquisición de conocimientos y habilidades didácticas para intervenir de forma reflexiva y crítica en el contexto educativo y que faciliten a los alumnos la construcción del conocimiento.
- c El desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten la madurez personal necesaria para asumir responsabilidades.
- d La preparación que garantice la integración entre los elementos de formación más generalistas, y los que permiten una mayor especialización.
- e La preparación para el conocimiento y la integración de los nuevos medios de la sociedad de la información y de la comunicación.

## EL CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA (CCP) EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El CCP pretende sustituir el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) a partir del curso 2002-2003 (Real Decreto 1692/199 del 20 de octubre). El curso se halla en su fase experimental y la Generalitat de Cataluña ha encargado la organización de algunas especialidades a las universidades catalanas.

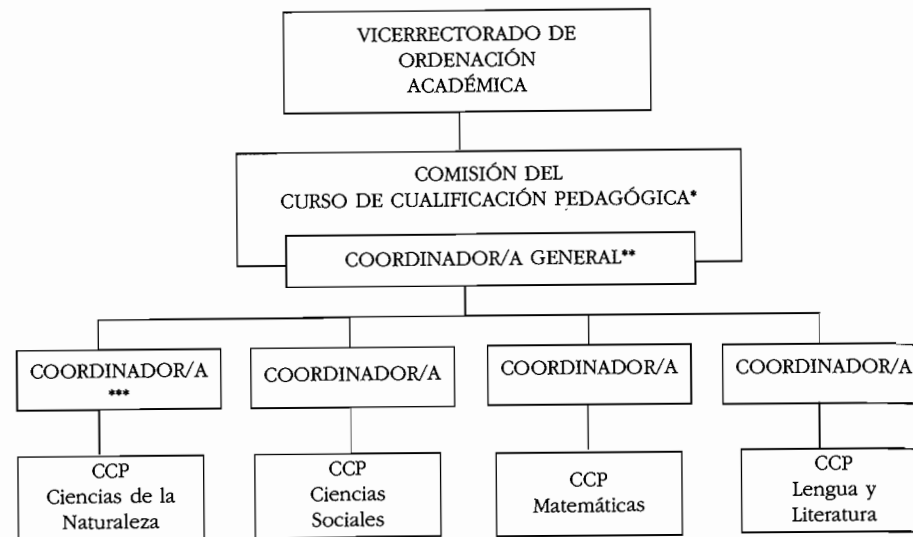
La normativa de la Generalidad de Cataluña establece los siguientes requisitos:

- a El 30% del profesorado tiene que ser profesorado de Secundaria en activo.
- b Los tutores de los centros del Prácticum serán seleccionados por el *Departament d'Ensenyament*, a través de un concurso público de méritos, según un baremo consensuado con las respectivas universidades
- c Para acceder al curso se debe tener la licenciatura acabada o acabarla durante el curso académico en que se realiza el CCP.
- d En la fase experimental la financiación del curso está prevista de la siguiente forma: La Geeralitat se hace cargo de los complementos retributivos que reciben los tutores del Prácticum, las universidades aportan el profesorado y el alumnado paga una matrícula que se pretende que el importe de la misma no sea superior al coste de un curso de licenciatura

En la Universidad Autónoma de Barcelona se ha concretado en un Master que está adscrito a la Escuela de Doctorado y organizado por el ICE con la colaboración de la Facultad de Ciencias de la Educación, que es donde se realiza el curso.

El coordinador del curso es nombrado por el Vicerrector de Ordenación Académica y el currículum debe ser aprobado por una comisión de la Universidad formada por el Coordinador del curso y por representantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, de Letras y de Ciencias y por un representante del ICE. (ver organigrama adjunto)

ORGANIGRAMA OPERATIVO DEL CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA (CCP). UAB.



FUNCIONES GENERALES

\* COMISIÓN DEL CURSO DEL CCP

- Proponer el Plan de Estudios:
  - . Estructura curricular
  - . Departamentos responsables de la docencia
  - . Normas de organización general
- Coordinar el desarrollo del Plan:
  - . Dar instrucciones para su aplicación
  - . Establecer mecanismos de evaluación

\*\* COORDINADOR/A GENERAL

- Presidir la Comisión del CCP
- Coordinar a los coordinadores de especialidad
- Gestionar los acuerdos de la Comisión
- Proponer, de acuerdo con la dirección del ICE, los coordinadores de especialidad

\*\*\* COORDINADOR/A DE ESPECIALIDAD

- Coordinar los programas y profesores de la especialidad
- Trasladar sugerencias de mejora a la Comisión
- Gestionar los acuerdos de la Comisión
- Estar pendiente del buen funcionamiento del curso

1. Bases para el diseño del Curso de Cualificación Pedagógica en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona

El CCP se plantea como un curso de formación inicial que complementa los estudios de licenciatura, y tiene como finalidad la especialización de los estudiantes en la profesión docente para enseñar Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Esta profesionalización implica la capacitación para actuar como miembro activo de una comunidad educativa y como profesor del área de Ciencias Sociales.

Al ser un curso profesionalizador, pretendemos que la formación se base en una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica, por lo que es muy importante el trabajo conjunto y coordinado con los profesores tutores de los Institutos de Educación Secundaria.

Se podría considerar que las dos grandes características de la profesionalidad del docente se pueden concretar en: ser un buen gestor del conocimiento y un profesional de relaciones humanas. Martínez Martín (1998, pág.13) dice: "Probablemente el profesor o profesora del futuro o será un auténtico profesional de las relaciones humanas, un artesano en el proceso de construcción de personalidades y una persona culta y sabia o no será".

a) El profesor como gestor del conocimiento.

En el "Informe Delors" se puede leer que en la formación profesional de los docentes es fundamental mantener el equilibrio entre lo que hay que enseñar y el cómo hay que enseñarlo. Dicho de otro modo significa potenciar la competencia en la disciplina que hay que enseñar, a la vez que se potencia la formación pedagógica y didáctica para saber cómo hay que enseñarla. Así mismo, sigue diciendo el informe, se potenciará el desarrollo de las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que después deberán cultivar en sus alumnos.

Cuando se concibe como función importante de la profesionalidad de los docentes la gestión del conocimiento, se entiende que el docente no es el responsable de dar o explicar el conocimiento científico, sino que es el facilitador, el que sabe gestionar el conocimiento disponible en cada momento y conoce la manera de acceder a él a través de los distintos contextos informativos.

A un buen gestor de conocimiento le corresponden actitudes de curiosidad intelectual, interés por lo nuevo y actitudes y expectativas de incrementar su calidad docente (Martínez Martín, 1998). Así mismo debe ser capaz de expresarse y comunicarse con fluidez, rigor y exhaustividad con el alumnado y con el resto del profesorado del centro.

"En el ámbito de la información, de la documentación y de la comunicación una persona estará educada si además de estar alfabetizada informativamente, lo está procedimentalmente y actitudinalmente tanto en el dominio de las nuevas tecnologías como en las no tan nuevas pero si tan necesarias a

*más que antes de la lectura y de la expresión oral y de la escritura*" (Martínez Martín, 1998, pág. 34).

*b) El profesor como profesional de relaciones humanas. La profesionalidad interactiva.*

La escuela se concibe como un espacio en el cual la formación ciudadana es básica. Una formación que favorezca la formación de identidades personales y colectivas, y que potencie tanto la capacidad de convivir con tolerancia activa y solidaridad como la participación y el compromiso personal y colectivo. Todo ello basado en el diálogo, la comunicación, la negociación y el consenso.

Las culturas de colaboración son complejas y es necesario un buen aprendizaje para que sean efectivas y no nocivas o contraproducentes. Para que la colaboración y el trabajo en común sea válido es necesario un desarrollo personal fuerte. Será entonces cuando la profesionalidad interactiva proporcionará ideas nuevas y fortalecerá la profesionalidad de todos los participantes. Para Fullan y Hargreaves (1997, pág. 93) la profesionalidad interactiva supone:

*a) El juicio discrecional como núcleo de la profesionalidad.*

*b) Las culturas de trabajo cooperativo.*

*c) Unas normas de perfeccionamiento continuo en cuyo marco se busquen nuevas ideas, dentro y fuera del propio ambiente.*

*d) La reflexión en, sobre y en relación con la práctica, en la que se de un lugar preeminente el desarrollo individual y personal, junto con el desarrollo y la evaluación colectivos.*

*e) Mayor dominio, eficacia y satisfacción en la profesión docente".*

Estos mismos autores proponen doce orientaciones para los docentes con la advertencia que no se pueden aplicar de forma autónoma sino que deben ponerse en práctica todas juntas:

*"1- Descubrir, escuchar y articular la propia voz. 2- Practicar la reflexión en la acción, sobre la acción y en relación con la acción. 3- Desarrollar una forma de pensar que contemple la asunción de riesgos. 4- Confiar en los procesos y en las personas. 5- Al trabajar con otros apreciar a la persona total. 6- Comprometerse a trabajar con los colegas. 7- Buscar la variedad y evitar la balcanización. 8- Redefinir la propia función para extenderla más allá del aula. 9- Equilibrar la vida y el trabajo. 10- impulsar y apoyar a los directores y demás administradores para que desarrollen una profesionalidad interactiva. 11- Comprometerse con el perfeccionamiento continuo y con el aprendizaje permanente. 12- Supervisar y fortalecer la conexión entre el propio desarrollo y el de los estudiantes"* (Pág. 94-95).

*c) Enseñar y aprender a ser profesores reflexivos y críticos para enseñar Ciencias Sociales. La relación teoría práctica*

El futuro docente debe ser consciente que la elección de un modelo educativo y didáctico está condicionado por la ideología y las creencias del pro-

pio docente y que esta elección debe ser consciente, y coherente con su forma de entender la realidad social y educativa.

Desde esta concepción de la formación de profesorado, se puede afirmar que los tres grandes ejes que orientan el curso de Didáctica de las Ciencias Sociales son: a) La perspectiva constructivista e interpretativa de la realidad. b) La interacción como elemento esencial en la producción del conocimiento. c) La relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

### *1) La perspectiva constructivista e interpretativa de la realidad*

Desde esta perspectiva se considera que la interpretación del mundo social es dinámico y cambiante porque es el resultado de la creación convencional de individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia (Pérez, 1998). Entender la relatividad de la realidad social implica, así mismo, entender la relatividad del conocimiento ya que supone aceptar la existencia de diversas maneras de entender y de interpretar la sociedad y la educación en función de la realidad histórica, pero también, en función de las distintas percepciones subjetivas de quién la interpreta. Por lo tanto, si la realidad social es relativa y dinámica, se puede transformar, reconstruir y modificar.

Situados en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la teoría constructivista concibe que aprender a enseñar Ciencias Sociales representa para los futuros maestros, la concienciación de sus percepciones subjetivas sobre la enseñanza de esta materia y la evolución, transformación y modificación de estas percepciones o ideas previas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Supone la reconstrucción de su propio conocimiento a través de procesos metacognitivos (Nöel, 1991).

Para conseguir el cambio conceptual es imprescindible llegar a los significados y para ello es importante la reflexión crítica sobre la práctica educativa (Feimennemes, 1990; Armentp, 1991; Pérez Gómez, 1998; Pagès, 1999). Esta reflexión se basará en el trabajo y en el diálogo interactivo, a través del cual el futuro profesor verbaliza y asume su percepción de la realidad educativa y su concepción didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, paso previo y necesario para la creación de nuevos significados y de nuevo conocimiento.

Aprender, es pues, un proceso de autorregulación en el que cada individuo construye su sistema personal de aprender y lo mejora progresivamente. En la formación del profesorado se debe facilitar que todos los estudiantes construyan un sistema efectivo de autorregulación y adquieran la mayor autonomía posible, para conseguir que el docente, sea gestor de su propia práctica (Gimeno, 1988).

### *2) La interacción como elemento esencial en la producción de conocimiento*

Cuando hablamos de interacción nos referimos al trabajo compartido o al trabajo cooperativo, centrado en los problemas de la realidad educativa y ana-

lizados e interpretados a través de la investigación-acción de los procesos de enseñanza y aprendizaje ( Gimeno, 1983; Stenhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1989; Elliot, 1990)

Como dice Pérez Gómez (1998, pág. 58) la perspectiva interpretativa constructivista en el sentido plural y dialéctico concibe el objetivo de la investigación-acción como:

*“ La comprensión de los fenómenos (sociales y educativos) y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz [...] los fenómenos sociales y educativos existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad o en el aula, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ello”*

Entendemos que la interacción debe basarse en la reflexión del hecho educativo y didáctico, y en la reflexión compartida debe fundamentarse la investigación en la acción y toda la intervención en el aula. Para profundizar un poco más en los que se entiende por una actuación reflexiva en el marco de la investigación-acción, parece oportuno recoger lo que denomina Kemmis (1999, pág 105) “ la política de la reflexión”. Para este autor la reflexión es un acto político, que posibilita modificar y mejorar la realidad social y educativa y debe asumir las siguientes proposiciones:

*“...la reflexión expresa una orientación hacia la acción y trata la relación entre el pensamiento y la acción en las situaciones históricas reales en las que nos encontramos.*

*La reflexión no es el trabajo individualista de la mente como si fuera un mecanismo o especulación; supone y perfija las relaciones sociales.*

*La reflexión no carece de valor ni es neutra con respecto al valor; expresa y está al servicio de intereses humanos, sociales, culturales y políticos concretos.*

*La reflexión no es indiferente o pasiva al orden social, ni extiende valores sociales acordados; reproduce de manera activa o transforma las ideologías prácticas que son la base del orden social.*

*La reflexión no es un proceso mecánico, ni es un ejercicio puramente creativo de construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.”*

### *3) La relación dialéctica entre la teoría y la práctica, eje de la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*

La formación profesional del futuro docente se fundamenta en la práctica, entendida como un proceso de reflexión compartida que genera construcción y reconstrucción del conocimiento educativo y didáctico (Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Benejam, 1993; Pérez Gómez, 1998, 1999; Porlán y Rivero, 1998; Angulo, 1999).

Uno de los autores más significativos por los trabajos y estudios realizados sobre la práctica reflexiva o la reflexión en la acción es Donald S. Schön (1983, 1987, traducción castellana 1998 y 1992 respectivamente). Para este autor la reflexión en la acción tiene conexión directa con la acción presente y permite analizar, valorar y reorganizar la intervención educativa. La reflexión en la acción se caracteriza por su inmediata relevancia para la acción.

Según Liston y Zeichner (1993) el modelo de reflexión en la acción de Schön (1983, 1987) se centra excesivamente en el individuo y en el aula y confía excesivamente en el cambio inmediato. Estos autores apuestan por una práctica reflexiva centrada en la acción colectiva, en la que se contemplen las interacciones en el aula y en el centro, como dice Schön, pero además, deberán analizarse y valorarse las interacciones entre todos los elementos de la comunidad educativa y entre esta comunidad y las estructuras sociales y políticas externas.

En estas perspectivas puede ubicarse la larga experiencia de Benejam en la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria en Ciencias Sociales, fundamentada en la interacción entre la teoría y la práctica reflexiva. Benejam (1993) explica como la discusión, la deliberación y el diálogo sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica después de la acción, obligan necesariamente a contrastar la práctica y la teoría y generan conocimiento didáctico razonado y reflexivo.

Como dice Pérez Gómez (1998,1999) esta concepción de la práctica vincula necesariamente la sensibilidad y la competencia profesional y la indagación teórica. Se concibe la teoría como el bagaje intelectual necesario y útil que servirá de instrumento para interpretar y valorar la variedad y la diversidad de hechos y situaciones que se dan en la compleja vida del aula. Se entiende la interrelación entre la teoría y la práctica como un proceso dialéctico de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento que se fundamenta en la indagación de las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que convergen y determinan las situaciones educativas concretas de la experiencia cotidiana del docente.

Por lo tanto se concibe la práctica profesional como un proceso de indagación y de experimentación y no sólo como un proceso de aplicación de la teoría aprendida en el aula universitaria. Este proceso de investigación en la acción basado en la reflexión teórica y en la experimentación práctica requiere actitudes de participación, de cooperación, de diálogo y de trabajo en equipo que garanticen la reflexión y el contraste de las distintas percepciones, puntos de vista, opciones valorativas y apoyos mutuos para mejorar la formación profesional y la intervención educativa (Pérez Gómez 1998)

## *2. Aspectos organizativos del curso*

### *a) Estructura del currículum*

Como se ha visto en el apartado anterior, el prácticum representa una parte fundamental en la formación de los profesores de Ciencias Sociales.



Junto a la formación académica y científica que los futuros docentes reciben en la Universidad, el practicum es un elemento indispensable para su formación profesional. Como dicen Cochran-Smith (1999) y Zeichner y Liston (1999) los programas de prácticas o las experiencias escolares no deberían servir para homogeneizar ideas o crear un consenso de pensamiento, sino para intensificar las oportunidades que los estudiantes de magisterio tienen de "aprender a enseñar", a través de la colaboración y el trabajo conjunto entre maestros experimentados y maestros en formación.

El Prácticum dispone de 20 créditos, que se distribuyen a lo largo de todo el curso:

- Una primera estancia en el centro educativo de una semana de duración en el primer mes del curso. El objetivo es conocer el IES y el tutor correspondiente. (20 horas)
- Estancia de un día a la semana durante todo el primer trimestre para realizar actividades puntuales (20 horas)
- Una estancia de un mes y medio (130 horas) durante el segundo trimestre, en la que los estudiantes deberán impartir una Unidad Didáctica
- Visitas a otros centros de prácticas para conocer otras realidades y experiencias

El resto de asignaturas hasta completar los 60 créditos de que consta el curso, se distribuyen a lo largo del curso intentando conseguir el máximo de coherencia. Se planifican sesiones de seminario y de trabajo interdisciplinar, en las que se discuten temas coordinados por profesores de diferentes asignaturas. (véase cuadros adjuntos)

<i>ASIGNATURAS OBLIGATORIAS COMUNES</i>	<i>Nº Créd.</i>
Organización escolar	4
Sociología de la Educación para la Educación Secundaria	4
Psicología Evolutiva y de la Educación (adolescencia)	4
Atención a la diversidad en la Educación Secundaria	4

<i>ASIGNATURAS OBLIGATORIA ESPECÍFICAS</i>	<i>Nº Créd.</i>
Introducción a la Didáctica de las Ciencias Sociales	4
Profundización en la Didáctica de las Ciencias Sociales para el Bachillerato	8
Diseño, análisis y evaluación de la Unidad Didáctica	6

<i>ASIGNATURAS DE COMPLEMENTO DE FORMACIÓN</i>	<i>Nº Créd.</i>
Contenidos de formación en las disciplinas del Área de Ciencias Sociales	6
Contenidos de formación en las disciplinas del Área de Ciencias Sociales para los alumnos que proceden de otras licenciaturas.	6

*b) En relación a la distribución de las materias*

<i>PERIODOS</i>	<i>FINALIDADES GENERALES. TEMPORALIZACIÓN</i>
I	4 semanas. 4-29 de octubre. Introducción general del curso. (80 horas)
II	1 semana. 1-5 de noviembre. Prácticas para conocer un centro de Educación Secundaria. (20 horas)
III	9 semanas. 8 de noviembre- 28 de enero. Clases en la Universidad combinadas con actividades puntuales de prácticas (150 horas + 20 de Prácticas)
IV	6 semanas. 31 de enero- 10 de marzo. Prácticas intensivas, combinadas con una tarde en la Universidad de análisis de la práctica docente. ( 50 horas + 140 de Prácticas)
V	7 semanas. 13 de marzo-5 de mayo. Clases en la Universidad combinadas con visitas a otros centros para profundizar y revisar la formación iniciada. (140 horas + 20 de Prácticas)

Las actividades de aprendizaje en la Universidad se agrupan alrededor de cuatro grandes bloques: (Véase en el cuadro adjunto su distribución semanal)).

- Bloque A. Didácticas específicas
- Bloque B. Psico-socio-pedagogía
- Bloque C. Complementos de formación
- Bloque D. Trabajo interdisciplinar.

<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
Bloque B	Bloque A	Bloque D	Bloque C	
Psicología Sociología Pedagogía. 3 asignaturas	Didáctica de las Ciencias Sociales 3 asignaturas	Trabajo interdisciplinar Conferencias. Seminarios Visitas	Complementos de formación 2 asignaturas	Prácticum

## 3. Objetivos de cada periodo del curso

I. INTRODUCCIÓN GENERAL DEL CURSO	
Periodo de tiempo	2 semanas, 4-20 de octubre 1999 (80 horas)
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación y negociación de los objetivos y contenidos del curso y de los criterios y sistemas de evaluación</li> <li>• Organización y cohesión del grupo clase (conocimiento del grupo clase, creación de subgrupos, promoción del trabajo cooperativo...)</li> <li>• Aprendizaje de procedimientos de trabajo (métodos de observación, recogida de datos de los centros de prácticas...)</li> <li>• Conocimiento de espacios y de recursos de interés (biblioteca, mediateca, cartoteca, informática,...)</li> <li>• Planificación del trabajo del curso, especialmente el trabajo a realizar en el centro escolar</li> <li>• Introducción al conocimiento del sistema educativo y al currículum de Ciencias Sociales</li> <li>• Introducción a los contenidos básicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales</li> <li>• Tratar aquellos temas más significativos para comprender la realidad del centro de prácticas de la semana inicial de prácticas.</li> </ul>
Sociología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela como institución</li> <li>• Orientaciones y técnicas para la observación</li> </ul>
Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura y organización de los centros educativos</li> <li>• Orientaciones y técnicas para las observaciones</li> </ul>
Psicología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La adolescencia</li> <li>• Orientaciones y técnicas para la observación</li> </ul>
Didáctica de las Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases teóricas de la Didáctica de las Ciencias Sociales</li> <li>• Estructura curricular del Área de Ciencias Sociales</li> <li>• Orientaciones y técnicas para la observación</li> </ul>
Complementos de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos y procedimientos básicos de las disciplinas del área (especialmente de los no cursados en la licenciatura)</li> </ul>

II. CONOCIMIENTO DE UN CENTRO DE SECUNDARIA	
Periodo de tiempo	1 semana, 2-5 de noviembre 1999, 20 horas
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de un centro de Educación Secundaria</li> <li>• Identificación de los aspectos sociológicos del centro</li> <li>• Identificación de las tareas que comporta el trabajo docente</li> <li>• Conocimiento del grupo clase</li> <li>• Observación reflexiva de las interacciones sociales que se dan en el aula</li> <li>• Identificación de intereses, conocimientos y dificultades del alumnado</li> <li>• Planteamiento de problemas o cuestiones a partir de las observaciones de clase</li> </ul>
Prácticum	20 horas. Observación de un centro de Educación Secundaria

III. PROFUNDIZACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA (1)	
Periodo de tiempo	9 semanas, 8 de noviembre 1999-28 enero 2000 (15+20 horas)
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar y contrastar las observaciones realizadas en el primer periodo de prácticas</li> <li>• Plantear temas que permitan a los profesores en formación tener algunos referentes teóricos y procedimentales para su trabajo en el siguiente periodo de prácticas</li> <li>• Identificar los contenidos fundamentales de las disciplinas que forman parte del área de conocimiento de la especialidad</li> <li>• Empezar a diseñar el trabajo de investigación</li> <li>• Planificar el trabajo del segundo periodo de prácticas</li> <li>• Conceptos básicos de sociología de la educación</li> <li>• Sociología de la profesión docente.</li> <li>• Los roles profesionales del nuevo docente de Secundaria</li> </ul>
Sociología	

Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo del currículum en los centros. Los proyectos de centro</li> <li>• La gestión de los centros</li> </ul>
Psicología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los servicios educativos de ayuda a los centros</li> <li>• Profundización en las características de los adolescentes</li> <li>• Expectativas individuales y de grupo</li> <li>• Teorías del aprendizaje</li> <li>• Interacciones profesorado-alumnado</li> </ul>
Didáctica de las Ciencias Sociales ESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento social</li> <li>• La transposición didáctica. La selección de los contenidos curriculares</li> <li>• Los contenidos procedimentales en el currículum de Ciencias Sociales</li> <li>• La selección de los contenidos sociales y su secuenciación</li> <li>• Como enseñar Ciencias Sociales para que los alumnos aprendan</li> <li>• Las capacidades cognitivolingüísticas en la Didáctica de las Ciencias Sociales</li> <li>• La evaluación entendida como una pedagogía</li> <li>• Estrategias y recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales</li> </ul>
Complementos de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos y procedimientos básicos de las disciplinas del área (especialmente las no cursadas en la licenciatura)</li> </ul>
Prácticum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación del centro y del aula e intervenciones</li> </ul>

**IV. DISEÑO, APLICACIÓN Y REVISIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS**

Período de tiempo	6 semanas, 31 de enero-10 de marzo (50+130 horas)
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar Unidades didácticas en ESO y Bachillerato</li> <li>• Promover la reflexión crítica de la intervención en el aula</li> <li>• Estimular la autocrítica y desarrollar la capacidad de innovar</li> <li>• Posibilitar que el profesorado en formación participe en sesiones de tutoría y entrevistas con los padres</li> <li>• Continuar con la recogida de datos para la investigación que cada alumno está realizando</li> </ul>
Todas las materias obligatorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las actividades realizadas en los centros de Secundaria, promoviendo la reflexión sobre las relaciones teoría - práctica</li> </ul>
Prácticum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño, aplicación y evaluación de dos Unidades Didácticas: una para ESO y otra para Bachillerato. Participación en actividades de tutoría y de orientación.</li> </ul>

<b>V. PROFUNDIZACIÓN TEÓRICO-PRACTICA (2)</b>	
Período de tiempo	7 semanas, 13 de marzo- 5 de mayo 120 (+40 complem)+ 20
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitar que el alumnado conozca otras experiencias bien diferenciadas en cuanto a metodología, tipología de alumnado, atención a la diversidad y proyectos de centro</li> <li>• Profundizar en métodos y estrategias de atención a la diversidad</li> <li>• Profundizar en la didáctica de las Ciencias Sociales de Bachillerato</li> <li>• Profundizar en las características y estrategias para el diseño de créditos de Síntesis de ESO y en los Trabajos de investigación de Bachillerato</li> <li>• Elaborar las conclusiones del trabajo de investigación que están realizando los futuros profesores. Explicarlo a sus compañeros en sesiones específicas</li> <li>• Promover la autoevaluación y la coevaluación del trabajo realizado</li> </ul>
Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos con necesidades educativas especiales</li> <li>• Tutoría y orientación educativa</li> <li>• Medidas relacionadas con la organización del centro para atender la diversidad</li> </ul>
Didáctica de las Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La didáctica específica de Las Ciencias Sociales en el Bachillerato: Didáctica de la Geografía, de la Historia y de la Historia del Arte</li> <li>• Trabajos de investigación de Bachillerato. Créditos de Síntesis</li> <li>• Profundización de algunas actividades observadas (Diseño, análisis y evaluación de la Unidad Didáctica)</li> <li>• Conocimiento de experiencias de interés, relacionadas con las Prácticas</li> </ul>
Complementos de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos y procedimientos básicos de las disciplinas del Área (especialmente las no cursadas de la licenciatura)</li> </ul>
Todas las materias obligatorias Prácticum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y valoración del trabajo de investigación final.</li> <li>• Visitas a centros caracterizados por presentar algún tipo de innovación en la práctica educativa (organizativa, tutorial, didáctica)</li> </ul>

#### 4. Evaluación del alumnado y del curso

##### a) Evaluación del alumnado

Se realizará una evaluación global del trabajo realizado por cada alumno. En una reunión del profesorado del curso y de los tutores del Prácticum, el coordinador recogerá los informes y las diferentes valoraciones y realizará un informe final de cada alumno.

El alumnado deberá presentar los trabajos que se especifican a continuación. Cada trabajo será informado por dos profesores del curso.

- Memoria sobre los aprendizajes realizados, en la que el alumno deberá reflejar el proceso seguido y analizarlo críticamente. Incluye la reflexión sobre el Prácticum
- Trabajo de investigación sobre un tema seleccionado por los alumnos

##### Crterios para la evaluación:

- Capacidad de autoevaluarse y de reconocer los aspectos en los que debe continuar su formación.
- Capacidad para fundamentar teóricamente las experiencias del aula
- Conocimiento y uso de las estrategias trabajadas en el curso
- Capacidad para comunicarse en situaciones de enseñanza
- Capacidad para observar y reflexionar sobre diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje
- Creatividad y adecuación en el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje
- Capacidad de profundización en un tema a partir de la investigación. Selección de informaciones y datos, análisis de los mismos y elaboración de conclusiones.

##### b) Criterios para la evaluación del curso

- Resultados obtenidos en relación a la capacitación del alumnado en los diferentes aspectos de la profesión
- Adecuación de los programas a los objetivos de formación del alumnado
- Interés y calidad de las actividades programadas
- Idoneidad del profesorado que ha impartido las clases
- Coherencia entre la teoría y la práctica
- Adecuación de las actividades de Prácticum realizadas
- Idoneidad de los tutores y de los centros en los que se ha realizado el Prácticum

#### 5. Funciones del coordinador y de los tutores del curso de didáctica de las ciencias sociales

##### a) Funciones del Coordinador.

- Planificar el curso y regular las posibles disfunciones que aparezcan durante su realización
- Promover la coordinación entre el profesorado del curso
- Orientar y hacer el seguimiento de las prácticas
- Coordinar el trabajo de la Universidad con el trabajo en los centros escolares
- Asistir a algunas clases impartidas por los estudiantes y analizarlas conjuntamente
- Orientar a los alumnos en el trabajo de investigación
- Coordinar la evaluación de los estudiantes y emitir el informe final
- Coordinar la evaluación del curso

##### b) Funciones de los tutores de los centros de Educación Secundaria

Cada tutor tendrá uno o dos estudiantes y sus funciones serán:

- Posibilitar la observación del trabajo en el aula
- Permitir la intervención, facilitando prácticas para el aprendizaje de la profesión
- Orientar, analizar y valorar las intervenciones de los estudiantes
- Posibilitar la participación de los estudiantes en actividades de tutoría y orientación
- Evaluar la Memoria de Prácticas en colaboración con el coordinador del curso.

##### BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F. (1999): Entrenamiento "Coaching" los peligros de una vía revitalizada. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J., ANGULO, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- ARMENTO, B.J. (1991): Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies. En SHAVER (ed). *Handbook of research on Social Studies teaching. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nueva York. Macmillan. Publishing Company, 185-196.
- BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona. Laia.

- BENEJAM, P. (1985): *Estudi sobre la formació dels mestres*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- BENEJAM, P. (1993): Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En. MONTERO, J.M., Vez, J. (eds). *La Didáctica Específica en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. 341-347.
- CARR, W (ed). (1989): *Quality in teaching*. Londres, The Falmer Press.
- CARR, W; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999): "Reinventar las prácticas de Magisterio". En PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- COLL, C. (Coord). (1999): *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE-UB-Horsori.
- COMISSIÓ INTERUNIVERSITARIA DE FACULTATS DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE CATALUNYA (1998- 1999):. *Estudis propis de Graduat Superior en Magisteri*. (documento interno de trabajo).
- DELORS, J. (coor). (1996): *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.
- ELLIOT, J. (1990): *Investigación acción en educación*. Madrid, Morata.
- FEIMEN-NEMSER, S. (1990): "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives". En HOUSTON, W.R. *Handbook of research on teacher education*. Nueva York, Macmillan.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A.(1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1982): *Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres. (Conclusions del Seminari coordinador de les Escoles de Mestres de Catalunya. Curs 1981-82)*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ. (1999): *Curs de Qualificació Pedagògica (CQP)* Universitat Autònoma de Barcelona. (Documento interno)
- JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. (1999): "La investigación acción y la política de la reflexión". En PÉREZ, A; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Paideia-Morata.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999): "Reinventar las prácticas de Magisterio". En

- PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- MARTÍNEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée de Drouwer.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1983 - 1984): *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*. Madrid, MEC. ( documentos internos).
- NÖEL, B.(1991): *La metacognición*. Bruxelles. De Boeck.
- PAGÈS, J. (1999): "La representación de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". *Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*. Pedagogía 99. La Habana. Cuba.
- PÉREZ, A. (1998): "La relación teoría - práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva". En ARMENGOL, C.; FEIXAS, M., PÉREZ, A. (Coord.) *Jornadas estatales de experiencias educativas*. Bellaterra, Facultad de Ciencias de la Educación. UAB.
- PÉREZ, A. (1999): "El prácticum en la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes". En PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC.
- SCHÖN, d. (1998): *El profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P.(1999): "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

## TRANSVERSALIZAR EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

FRANCISCO ARAMBURU ORDOZGOITI  
*Universidad de Salamanca*

### INTRODUCCIÓN

Uno de los espectáculos matinales en nuestras urbes es la visión de niños cargados con sus mochilas repletas de libros de texto rumbo al colegio. Este dato, además de hacer pensar sobre lo inapropiado de tal hábito para la salud, nos recuerda lo poco que se ha avanzado en dos frentes neurálgicos de la reforma educativa: el enorme peso que siguen teniendo las propuestas editoriales frente a los currícula personalizados y contextualizados por un lado, y el vigor que mantiene la tradición disciplinar ante propuestas más o menos integradoras, por otro. La resistencia al cambio tiene una difícil explicación, pero seguramente una de las claves está en la persistencia de una formación cerrada del profesorado: aferramiento a las tradiciones disciplinares, consecuencia a su vez de la estructura departamental, planes de estudio que buscan más solucionar los problemas laborales del profesorado que las urgencias de una formación para un futuro en permanente cambio. Estos problemas aparecen agravados en las áreas curriculares globalizadas como el *Conocimiento del Medio* donde, a pesar de haberse desdibujado las referencias disciplinares, se mantiene la rígida compartimentación académica en la formación del profesorado.

En esta ponencia voy a esbozar una propuesta alternativa a la formación inicial tradicional en Ciencias Sociales basada en la fragmentación académica. Que los conceptos disciplinares, verticales y paralelos sean reorientados desde una visión integradora, transversal, en la línea del pensamiento complejo y sistémico y que la transversalidad sea el eje vertebrador del currículum de Ciencias Sociales. La formación generalista de los Maestros tiene que promover la intergración de los temas académicamente presentados con los problemas que el contexto reformula de forma constante

### EL PENSAMIENTO TRANSVERSAL Y EL ENFOQUE SISTÉMICO EN EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

En el actual sistema educativo la transversalidad se presenta como una alternativa curricular innovadora para una minoría que acepta de buen grado

la filosofía que subyace en este tipo de propuestas. Se han ido concretando a lo largo de la realización de la Reforma Educativa en una serie de "temas", elementos complementarios de los contenidos verticales. Las disciplinas siguen conservando su primacía a la hora de estructurar el currículum y de organizar la cultura escolar, prima la organización burocrática de la escuela y el profesorado encargado de llevar a cabo la reforma ha sido formado en unos moldes cartesianos, con una visión e interpretación fragmentada de la realidad. Estos temas transversales se interpretan, según la versión oficial, como urgencias de la realidad pero no como contenidos curriculares propiamente dichos que incrementen el cómputo horario; por ello se recomienda incluirlos como ejes estructuradores o como simple impregnación de los conceptos disciplinares, "*dimensiones o temas recurrentes en el currículum, no paralelos a las áreas sino transversales a ellas*" (MEC; 1993)

Desde otra óptica, minoritaria siempre, se considera que la transversalidad no puede quedar encorsetada en una serie de temas porque es una forma distinta de organizar la cultura escolar en sintonía con los paradigmas emergentes. Es preciso dar un vuelco total al sistema y organizar el currículum a partir de la vida real misma, que es global, compleja y sistémica, para hacer una reconstrucción crítica de la cultura escolar. *Reconstruir* significa establecer un puente entre el saber académico formalmente establecido y el saber escolar, *reconceptualizar* desde premisas científicas el conocimiento vulgar, conectando los problemas que aquejan a la sociedad actual - que son racionalizados desde un conocimiento informal, difuso, obtenido en el contexto social en el que vive el alumnado - con un saber ilustrado (Yus Ramos;1997) Esta "transposición didáctica" se realiza habitualmente reduciendo y simplificando de forma lineal los contenidos superiores pero manteniendo la misma estructura disciplinar, incluso parecida secuencia académica. La obsesión por los contenidos disciplinares - en demasiados casos poco relevantes, fuera del contexto espacial y temporal y, sobre todo, poco significativos intelectual y afectivamente para el alumnado - dificultan una visión globalizada del mundo y en muchos casos no educan socialmente.

Nuestra propuesta intenta organizar transversalmente los contenidos con el fin de ordenar el saber escolar en sus relaciones sistémicas, partiendo de situaciones o problemas significativos y buscando las convergencias conceptuales. Desde esta perspectiva se invierten los términos y la trama vertical que organiza el currículum está constituido por los problemas relevantes de la sociedad donde se enmarca el alumnado y las disciplinas aportan sus conceptos para dar una explicación sabia al saber precientífico. En cada etapa educativa el saber escolar se va ampliando, racionalizando, aumentando en facetas y capacidad de relación y en las últimas, a partir de la secundaria, el saber académico y el saber escolar se irán acercando. La apuesta por la transversalidad como eje vertebrador del currículum se justifica porque no sólo posee una gran funcionalidad al conectar escuela con la vida, porque apuesta por una educación en valores, sino, sobre todo, se sitúa en la órbita de los paradigmas que

buscan las respuestas del mundo real en las explicaciones holísticas, sistémicas, en la línea del pensamiento complejo.

Así como en las disciplinas tradicionales se aísla el saber y la visión de las cosas suele estar parcelada, metida en pequeñas casillas, en el *Conocimiento del Medio* sería más correcto utilizar perspectivas de las ciencias de síntesis que intentan comprender los elementos en su globalidad, en sus interacciones, en su enfoque holístico. La dificultad de explicar los conceptos explicativos sobre el medio socio-natural reside en resituar como realidades sistémicas parcelas del saber que, en principio, no tienen ninguna relación y que, en el currículum tradicional, correspondería a disciplinas diferentes. ¿Qué tiene que ver la reintroducción del oso en los Pirineos con el reciclaje de las basuras y los problemas de un poblado en el Sahel africano? Este ejercicio de análisis multifactorial sólo es posible abordar desde un planteamiento transversal porque para las parcelas del saber tradicional no tendría lógica alguna. Desde una perspectiva sistémica y global cualquier situación planetaria puede tener implicaciones y entre hechos aparentemente inconexos se pueden establecer relaciones de complejidad creciente.

#### CONCEPTOS BÁSICOS RELACIONADOS CON EL PENSAMIENTO SISTÉMICO

Al pensamiento sistémico se asocian conceptos de una gran influencia en el pensamiento actual, que apenas cuentan en el currículum de la formación del profesorado y que, sin embargo, son fundamentales para realizar enlaces transversales. Destacamos los siguientes:

- *Totalidad.*

El todo o la totalidad está formada por elementos en interacción, pero la totalidad no es igual a la suma de sus elementos. En todo sistema emergen cualidades nuevas que caracterizan a la totalidad y que no pertenecen a las partes. La idea de la ciencia clásica, desde Descartes y Newton, es que la realidad se puede dividir en campos de saber y que el conocimiento de la parte diseccionada de la realidad, conduce a la comprensión y dominio de la misma. Pero no sólo hay que establecer relaciones unidireccionales entre las partes y el todo; en los sistemas no existen calles de una sola dirección y, por eso, el todo está, también en sus partes. Un alumno no sólo forma parte del entorno donde vive, sino que trae a la escuela consigo la información y la vida de ese entorno. El todo social se encuentra en cada uno de los individuos en la medida que modela sus comportamientos, mentalidades etc. (Novo; 1996)

- *Emergencias y límites.*

El *todo es más* que las partes y el todo presenta cualidades nuevas que no poseen las partes. Pero también el *sistema es menos* que la suma de sus partes. La organización del sistema total inhibe la realización de todas las propiedades contenidas en las partes porque perturbaría su funcionamiento. En el sistema natural, por ejemplo, un organismo impide que la célula utilice toda su información genética. Otro tanto

ocurre en los sistemas humanos, donde el todo social protege a los individuos, pero, en cambio, restringe parte de su libertad individual para garantizar un bien superior.

- *Sistemas abiertos y cerrados.*

Los sistemas que no intercambian materia y energía con otros son cerrados. Los sistemas vivos cerrados se mueren, se degradan y, por eso, sistemas sin intercambios sólo se dan en el medio abiótico. Las fronteras que se establecen entre sistemas no aíslan sino que unen entornos, biomas o sistemas espacialmente diferenciados. Existen, sin embargo, diferentes gradientes de apertura. Los sistemas antrópicos son más abiertos que los naturales y entre éstos los intercambios con el entorno son más variados y ricos en los sistemas maduros y complejos. Cuanto más maduro sea un ecosistema más nichos se abren, más información recibe, las interrelaciones son más variadas y el riesgo entrópico - tendencia a la degradación de la energía y al desorden latente en todo sistema. - es menor.

- *Desorden y homeostasis.*

Todos los sistemas vivos evolucionan en el tiempo porque todos tienden a aumentar su complejidad y, por ello, también a crecer en desorden. Pero, igualmente, poseen la tendencia *homeostática*, o la búsqueda permanente de equilibrio a través de intercambios con el entorno. Las sociedades y economías cerradas, por ejemplo, no son capaces de crecer, ni diversificarse, ni luchar contra el proceso de degeneración. Las únicas que evolucionan hacia formas más complejas y diversas son las que se abren a otros sistemas. Las aperturas son casi siempre conflictivas, provocan desórdenes temporales pero, a la larga, son los cambios en libertad los que enriquecen los sistemas humanos.

- *Organización y bucles retroactivos.*

Un sistema organizado tiene asegurado, en principio, la permanencia. Pero se ha observado que la estabilidad, entendida como permanencia estática, no aparece en los sistemas vivos, tanto naturales como humanos. No existe desorganización sin reorganización posterior. En presencia de una perturbación cualquiera, interna o externa, el sistema reacciona hacia un reajuste desencadenando *bucles retroactivos*. Estos mecanismos de ajuste, o retroalimentaciones, pueden ser *negativos* cuando los efectos de las causas iniciales tienen la capacidad de modificar dichas causas introduciendo nueva información que reequilibra el conjunto. En cambio, un bucle es *positivo* cuando los efectos acentúan las causas iniciales y producen mayor desequilibrio. En las poblaciones humanas las retroacciones son, casi siempre, positivas: cuanto más gente nace mayor es el número de mujeres y el crecimiento se hace exponencial. Pero las cosas son más complejas, porque ambos mecanismos hay que considerarlos como complementarios. Al asegurar las retroacciones negativas una mínima estabilidad, el

sistema puede afrontar los cambios que se avecinan con las positivas. No hay que entender las retroacciones positivas como sinónimo de catástrofe. Pueden ser el comienzo de una fase generadora de mayor diversidad y complejidad.

- *Interrelaciones y causalidad compleja.*

Los fenómenos de regulación y retroacción aportan nuevas perspectivas a la idea de causalidad, una de las más utilizadas en las ciencias sociales y, también, en las físicas, aunque con diversa interpretación. Para historiadores, economistas, sociólogos, geógrafos, ecólogos etc. no existe causalidad lineal porque, aunque haya correlación entre dos hechos, no hay que olvidar que el efecto puede revolverse como un bucle retroactivo hacia la propia causa. En estas condiciones hay que hablar de *causalidad circular o compleja*. (Novo; 1996)

- *Irreversibilidad de los sistemas vivos.*

La idea del retorno no tiene que ver con los sistemas vivos, ya sean naturales o sociales, porque los sistemas vivos tienen *historia* y van necesariamente, y de forma progresiva, aumentando su complejidad funcional. Tras la destrucción de un bosque maduro, aunque se propicien todos los mecanismos de regeneración natural, el nuevo resultado no será nunca el de antes, porque ni la naturaleza ni la sociedad se repiten. Un organismo crece y se desarrolla, pero nunca decrece, sino que muere. Cuando el sistema crece acumula información o estructura y define nuevas relaciones que influirán en su crecimiento y diferenciación progresiva. Si en este proceso se dan fluctuaciones, y éstas son inherentes a todo sistema, "*las nuevas realidades son inevitablemente asimétricas e irrepetibles*". (Margalef; 1994, 256)

UN MODELO DE ORGANIZACIÓN TRANSVERSAL EN EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO: EL "PATRIMONIO CULTURAL"

El Objetivo nº 4 del Currículo del *Conocimiento del Medio* reza: "*analizar algunas manifestaciones de la intervención humana, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y la conservación del patrimonio cultural*". Si consideramos que los contenidos deben ser seleccionados en función de unos objetivos cabe preguntarse ¿cuáles son las disciplinas que aportan un cuerpo conceptual adecuado para que se alcance este objetivo? Repasando las soluciones que aportan la mayoría de los textos de Primaria las "manifestaciones de la intervención humana" se abordan desde la disciplina geográfica, el "equilibrio ecológico", desde la Biología y el "patrimonio cultural" desde la Historia del Arte. Vamos a detenernos en este último punto porque posee unas virtualidades educativas y conceptuales que desbordan la visión reduccionista con la que suele tratarse habitualmente.



El tema del *Patrimonio Cultural* engloba conceptos que tradicionalmente han quedado relegados a la Historia del Arte o a la Etnografía, pero que enlaza con variados campos de conocimiento y afecta a situaciones que conectan con la realidad de muchas zonas de nuestro ámbito cultural. Resulta, además, especialmente relevante para una sociedad que habla de globalización pero que se resiste, al mismo tiempo, a perder sus señas de identidad (Catalán/Catany; 1996) Por estas razones, y porque no puede ser abarcada desde una sola disciplina, se podría afirmar que tiene entidad suficiente para un tratamiento transversal .

1. *Contenidos conceptuales*

En el tema del patrimonio cultural convergen los siguiente *campos conceptuales*:

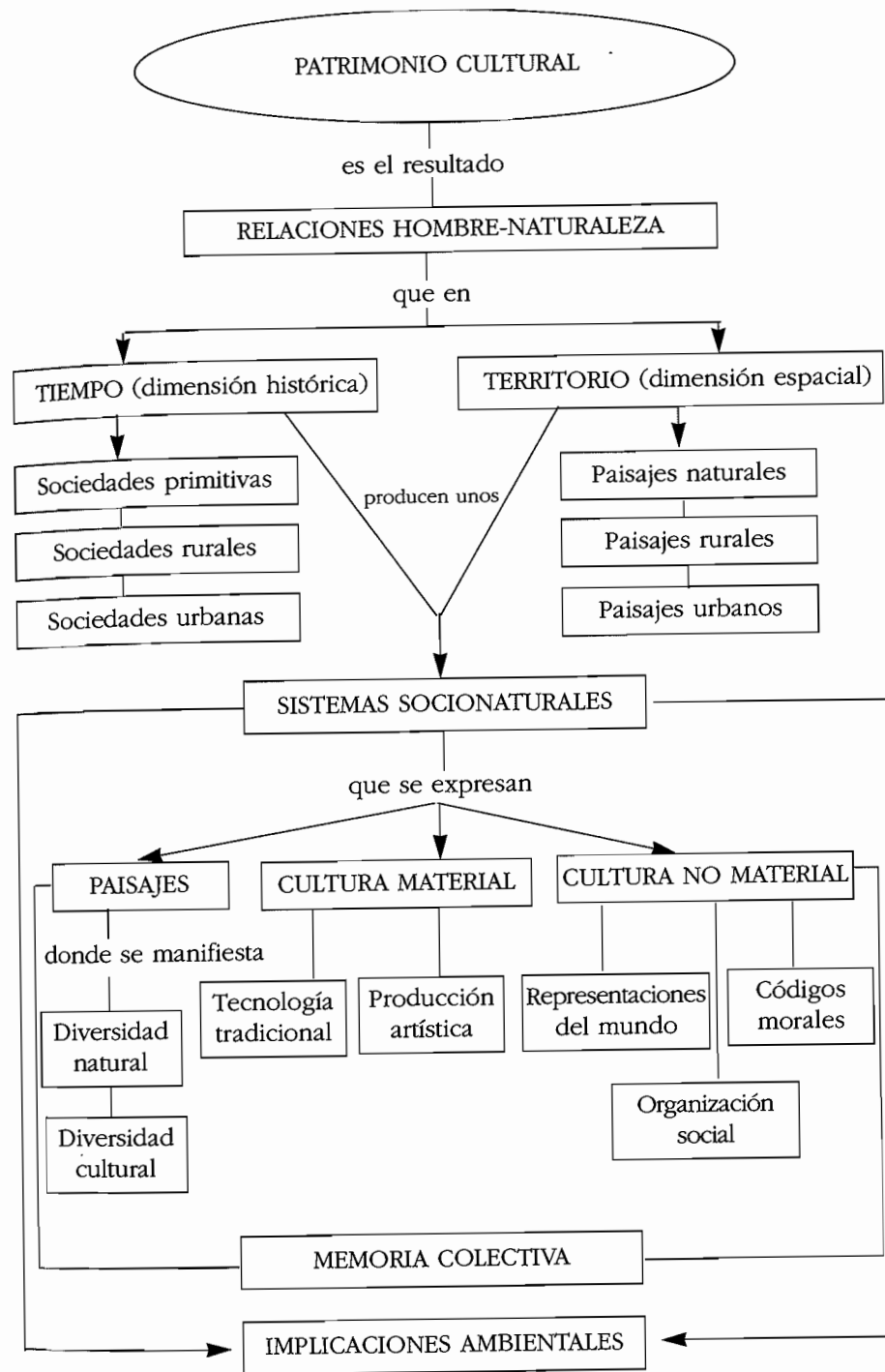
- las relaciones sistémicas hombre-naturaleza en su contexto físico-biológico.
- las relaciones sistémicas hombre-naturaleza en su dimensión espacial e histórica.
- los sistemas siconaturales derivados de esta relación
- cultura no material (organización, información , actitudes y valores, mitos, lengua...)
- cultura material (tecnología y manifestaciones artísticas)
- el paisaje como memoria colectiva
- implicaciones medioambientales del patrimonio cultural: uso del agua, de la energía y del suelo. Estos temas podrían relacionarse sistémicamente tal como aparecen en la Figura 1.

El patrimonio cultural entendido como proceso interactivo entre sociedad-naturaleza, de una gran diversidad como el *territorio* mismo sobre el que se va sedimentando, es un *concepto clave* que va hilando otros procedentes de disciplinas sociales y naturales - ecología, etnografía, geografía, economía, antropología, historia, arte, sociología etc. - en una trama global distinta. Aparece al final una realidad mucho más rica que la entendida en los círculos académicos e institucionales, en donde el *patrimonio cultural* se reduce a las manifestaciones más sobresalientes de la cultura material de las clases dominantes. La habilidad de relativizar el discurso tradicional disciplinar para realizar síntesis transversales debe ser una de las metas prioritarias en la *Didáctica de las Ciencias Sociales*.

2. *Contenidos procedimentales*

Pero no es sólo el ámbito conceptual el que se enriquece desde esta propuesta sino también el procedimental. Entre el variado elenco de procedimientos que se pueden ir seleccionando citamos los siguientes:

- Lectura e interpretación de las formas del paisaje, tanto rurales, como urbanos del entorno y compararlos con los de otras culturas.
- Encontrar e interpretar la presencia humana en los espacios naturales.



- Recoger información sobre tradiciones que aún se conservan y buscar su significado en función de los ritmos estacionales o de las creencias.
- Elaborar un calendario con las labores que tradicionalmente se realizaban cada mes del año y de los elementos culturales asociados.
- Realizar un inventario de los oficios tradicionales y de las herramientas que se utilizaban.
- Buscar refranes relacionados con los cambios estacionales, con los trabajos y otros aspectos de la vida cotidiana.
- Con las aportaciones de los alumnos realizar un museo etnográfico y cultural.
- Redactar los pies de los instrumentos tradicionales que aparecen en el pequeño museo haciendo especial hincapié en el contexto socio-natural y socio-económico en el que surgen y perviven.
- Estudio de la vivienda popular: formas, materiales, ventanas, cocina, dormitorios, calefacción, despensa etc.
- Análisis de las formas tradicionales en el uso del agua, de la energía y de la conservación de los suelos (abonos, rotaciones, lucha contra las plagas etc.)
- Diferenciar entre cultura popular y cultura de élites a través de las manifestaciones del entorno o de otras localidades conocidas.
- Hacer un catálogo con las sendas, caminos tradicionales, fuentes, tapias etc. y presentar en el ayuntamiento una solicitud para que se inventarién y se protejan como bienes del patrimonio cultural

La lista podría multiplicarse pero con los enunciados se puede apreciar cómo el patrimonio cultural contacta con temas candentes de la vida del alumnado y con los temas transversales.

#### CONCLUSIÓN.

La lucha corporativa ha conducido a una formación del profesorado en *Ciencias Sociales* donde el modelo disciplinar se sigue manteniendo como una premisa indiscutible. Los maestros, en cambio precisan de una formación transdisciplinar y de unos hábitos de racionalización de los problemas del entorno con suficiente precisión conceptual. Esos hábitos hay que inculcarlos en su proceso formativo, enseñándoles a *transversalizar*, a integrar los saberes en función de la resolución de problemas. Porque la Escuela de hoy no puede erigirse en paladín del saber propedéutico académico tal como sugieren la mayoría de las producciones editoriales en boga, sino debe reconocer su trascendencia en la educación social, en la formación de valores y en la admisión de la variedad axiológica propia de las sociedades plurales. Se reconoce, nadie lo duda, la necesidad de iniciar la conceptualización de su entorno, pero no con los esquemas disciplinares, cerrados e incompletos, sino con visiones complejas, sistémicas, globales, en la línea de los paradigmas que hoy apuestan por el futuro.

#### BIBLIOGRAFÍA

- CATALÁN, A. y CATANY, M. (1996): *Educación Ambiental en la Enseñanza Secundaria*. Madrid, Miraguano.
- MARGALEF, R. (1994): "Por qué es tan difícil hacer predicciones". En Nadal, J. (Coord.): *El mundo que viene*. Madrid, Alianza Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, MEC.
- NOVO, M. (1996): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, Universitas.
- YUS RAMOS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Anaya.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:  
EJE DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

RITA MARINA ÁLVAREZ DE ZAYAS  
*Habana, Cuba*

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN:

Las reflexiones que a continuación expongo son el resultado de más de treinta años de experiencia y veinte de investigación en la formación de docentes de ciencias sociales en las universidades pedagógicas de Cuba. El trabajo de investigación que he encabezado en esta área educativa ha incluido el diagnóstico de experiencias anteriores, el diseño de propuestas curriculares mediante la conformación del perfil propio del docente, la estructuración de áreas y disciplinas que conformen la preparación de ese profesional, su puesta en práctica y monitoreo, su retroalimentación y transformaciones casi permanentes, a modo de investigación acción.

Estas tareas, necesariamente, han partido, se han acompañado y han producido concepciones teóricas; ellas se han enriquecido con el conocimiento de la realidad no sólo cubana, sino también latinoamericana, que mediante investigaciones y asesorías he llevado a cabo en los últimos 10 años. Los resultados de estos estudios avalan las concepciones e ideas que se exponen a continuación, las cuales se someten al análisis crítico de los colegas presentes.

COMPLEJIDAD DEL OBJETO DE TRABAJO DEL MAESTRO

El contenido de trabajo del maestro se ha complejizado mucho bajo el prisma de la postmodernidad. Su objeto profesional ha dejado de ser qué enseña, para junto a esto incluir también quién enseña, dónde enseña, cuándo enseña, para qué enseña, cómo enseña. Analizar la función social del maestro, desde estas preguntas, la sitúa en el marco de los paradigmas humanista, sociocrítico, histórico cultural, donde lo que se enseña y sus efectos cambian en dependencia del tipo de alumno, el contexto en que se desarrolla el proceso, las características particulares del momento de la vida del alumno y del docente, la duración del proceso y las finalidades educativas.

La concienciación de esta complejidad es el resultado de entender que la educación es el proceso mediante el cual el docente es un mediador entre el alumno, la disciplina que enseña y el contexto social en el que desenvuelve las acciones. Desde un punto de vista teórico, podríamos entender que el proceso pedagógico que lleva a cabo el docente, participa de las interpretaciones de la naturaleza psicológica de los sujetos involucrados, en especial el alumno, la epistemológica de la ciencia que enseña y la sociológica que refleja el contexto social en que se desenvuelve el acto de enseñanza y aprendizaje. De esta reflexión quiero ya destacar, que dada la naturaleza compleja y multilateral del hecho educativo, su estudio y comprensión cabal requiere de un enfoque multi e interdisciplinar.

#### IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL PEDAGÓGICO DEL PROFESOR: PROBLEMA PARA SU FORMACIÓN ACTUAL Y TAREA DE INVESTIGACIÓN

Uno de los problemas más generales y difíciles que se presentan actualmente en la formación de profesores radica en la necesidad de comprender la naturaleza multidisciplinaria del objeto de labor profesional. En primer lugar, las ciencias sociales son en sí mismas una complejidad. Se trata de hechos de todo tipo: económicos, políticos, sociales, culturales, ideológicos, geográficos, cívicos, llevados a cabo por los hombres, individualmente o en grupos, durante un tiempo determinado, en algún lugar determinado, que se interpretan por un(os) individuo(s) sometido(s) a influencias de su tiempo y su espacio. Si bien el aprendizaje puede dirigirse al conocimiento de alguna de estas aristas en particular, la formación del pensamiento social requiere de la capacidad de interrelación de distintos aspectos y de la capacidad y voluntad de identificarse con su medio y transformarlo progresivamente.

En segundo lugar, enseñar ciencias sociales supone dominar la transposición didáctica de aquellos conocimientos, lo que implica a su vez el dominio de un sistema de saberes, en su sentido amplio: conocimientos y procedimientos, interdisciplinariamente. Es decir, enseñar ciencias sociales supone, además de saber historia y geografía, seleccionar, diseñar (secuenciar, jerarquizar) y organizar contenidos, no solamente a partir de las ciencias, sino en relación con los intereses, necesidades y saberes previos del alumno y de las características del medio social en que se inserta el proceso educativo.

Enseñar ciencias sociales significa dominar los procesos cognitivos del alumno, en correspondencia con la naturaleza del conocimiento social. Enseñar ciencias sociales es poder determinar estrategias metodológicas que involucren activamente al alumno, que lo convenzan de la finalidad y utilidad del conocimiento social, que lo motiven, que lo comprometan con el progreso, y que lo enriquezcan en valores y sentimientos.

Enseñar ciencias sociales supone el conocimiento del medio ambiente, de la historia, cultura, tradiciones, geografía, para utilizarlo no solo como fuente

de aprendizaje, sino como escenario para que el alumno aprenda a vivir, se ejercite en las acciones sociales, se inserte en la sociedad y contribuya a transformarla.

Enseñar ciencias sociales es saber tomar decisiones relacionadas con el alumno y la escuela, en las interrelaciones con las familias y con las instituciones sociales.

Estas son algunas de las explicaciones por las cuales formar un docente es suficiente razón para la existencia de una carrera específica, de perfil pedagógico. El perfil del profesor de ciencias sociales tiene un contenido propio que justifica sobradamente una carrera profesional. Este perfil es imposible de formar con una o pocas asignaturas; él demanda la presencia de un conjunto de disciplinas o áreas que atiendan los saberes y competencias de la labor profesional.

Este razonamiento es válido después que se tiene claro cual es el perfil del docente. Por esta razón, este es uno de los puntos meridianos de la investigación pedagógica, hoy día.

#### UNA COSA ES CREAR LA CARRERA PEDAGÓGICA Y OTRA ES FORMAR AL DOCENTE

Permítanme presentar esta disyuntiva, producto de mis observaciones de nuestra realidad. La existencia de una carrera pedagógica concreta para la formación del docente no garantiza, por sí, el éxito de dicha formación. No es raro encontrar en centros formadores de profesores en América Latina licenciaturas pedagógicas, pero desgraciadamente en ellas reina la formación asignaturista, el predominio de los contenidos científicos, la atomización de los conocimientos, las metodologías verbalistas, el examen final, el desconocimiento del perfil de la profesión, la falta de integración del área pedagógico-didáctica, la desvinculación de la preparación teórica de la práctica profesional, el conflicto entre la universidad y los centros escolares, la ausencia de los profesores académicos a los centros escolares, con todo lo cual queda sin acción la idoneidad de la formación pedagógica.

#### LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DISCIPLINA INTEGRADORA EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE

Uno de los aportes más significativos que ha dejado la epistemología educativa antipositivista, junto a la formación en valores, la enseñanza activa y la construcción de conocimientos, entre otros, es el de la interdisciplinariedad. Se trata de enfocar el aprendizaje y la enseñanza con criterios de globalidad, abandonando las posiciones atómico-científicas y unidimensionales, que se regodeaban en un aspecto del conocimiento, en la profundización de un asunto, al estilo de la formación de especialistas.

Con un acercamiento epistemológico al problema podemos plantear que la génesis de la interdisciplinariedad ocurre por dos vías: una, por el propio desarrollo de las ciencias, que a la par que analiza y desdobra el conocimiento y profundiza en detalles desconocidos con anterioridad, descubre las fronteras con otras y revela la multilateralidad de visiones con que puede ser tratado un objeto. Un enfoque dialéctico de la ciencia deja ver que cada una estudia un objeto particular reflejo de la realidad, pero al mismo tiempo ese objeto puede estar estudiado por otras ciencias, cuyos aportes la complementa y enriquece.

La otra vía de la génesis de la interdisciplinariedad surge con el propósito de las ciencias de reflejar cada vez con más rigor toda la complejidad de la realidad. Los avances de las ciencias y la tecnología han facilitado que el objeto de la realidad pueda ser estudiado desde numerosas aristas y se le conozca más en detalle, pero también más integralmente. Las Ciencias Sociales pueden ser un buen ejemplo para ilustrar esta situación. Hoy día un fenómeno o proceso social puede ser abordado desde las nuevas posiciones del medio ambiente, de los ecosistemas, del género, de la vida cotidiana, de la sexualidad, visiones no incluidas hasta hace poco.

La educación, como proceso social que es, participa de este fenómeno contemporáneo. Su realidad puede ser observada actualmente con una óptica mucho más acuciosa que hace pocas décadas. A ella se le puede acercar ahora para analizar problemas que plantean, entre otros, la marginalidad en la educación, la aparición de antivalores, la pérdida de la identidad personal y cultural, los factores económicos que inciden en el aprendizaje, el curriculum oculto, las ideas que obstaculizan el pensamiento científico de los alumnos y tantos otros.

La tesis es la siguiente. El objeto educativo sigue siendo el mismo: el de los procesos de enseñanza-aprendizaje que educan al alumno, pero el desarrollo de las ciencias nos permite hoy día hacer un estudio multi e interdisciplinar de aquel, más acucioso y completo. Mientras tanto, ¿qué sucede con el maestro, puede ser el maestro el mismo que sabía ciertos contenidos históricos y se los repetía al alumno, para que a su vez él los reprodujera fielmente?

En una abstracción teórica del asunto que analizamos, se revela que la labor profesional que realiza el docente en el simple acto de enseñar resulta de una alta complejidad interdisciplinaria. Esta conclusión determina la naturaleza del curriculum de la formación del profesorado. Es decir, la preparación de docentes requiere de un conjunto de disciplinas cuyos contenidos atiendan aquellos elementos antes mencionados. Pero el problema no se plantea en la cantidad de información que debe poseer el docente, sino la capacidad de interrelacionarla para poder operar con ella en su labor profesional.

La cuestión se plantea en los siguientes términos: cuál disciplina del curriculum de formación de docentes tiene la cualidad integrativa de los saberes profesionales, y cuyo contenido refleje con más propiedad y concreción el objeto profesional? La respuesta está en la Didáctica Particular, la Didáctica de

las Ciencias Sociales. Para enseñar ciencias sociales, el maestro se apoya en sus conocimientos y habilidades de corte pedagógico, sociológico, filosófico, histórico, geográfico.; pero la posibilidad de integrar todos estos saberes en un solo proceso de enseñar, educar, formar valores sociales, activar el pensamiento social, comunicarse con el discurso social, participar en la acción social, es tarea de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Dicho de otra manera, la naturaleza propia de la Didáctica de las Ciencias Sociales es interdisciplinaria. En la experiencia cubana del curriculum de la formación de docentes, en el nivel superior, a la disciplina que representa la profesión y que sintetiza con más fidelidad el objeto profesional, se le identifica como disciplina integradora, expresando precisamente su carácter interdisciplinario.

El carácter sintetizador de la Didáctica de las Ciencias Sociales se expresa en su contenido interdisciplinario, no solo por sus conocimientos, sino porque su núcleo central descansa en las habilidades profesionales. Cuando se lleva a cabo la labor de diseño curricular de la formación de docentes, la determinación del perfil del profesional coincide prácticamente con el contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta cualidad facilita que esta disciplina interdisciplinaria devenga eje central del curriculum y de la preparación del profesional.

La estructura curricular de la formación de los profesores se establece teniendo por centro la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta disciplina es la idónea para el establecimiento de los vínculos interconceptuales con las demás disciplinas del período académico y es la máxima responsable de poner los saberes de las restantes disciplinas en función de las acciones del profesional. La Didáctica de las Ciencias Sociales es la disciplina curricular que se conecta con más propiedad con la práctica profesional; en sus hombros puede descansar la práctica de las acciones típicas de la profesión.

Lo anterior es tanto como decir, que el diseño curricular tiene que establecer los vínculos entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y las restantes disciplinas a partir de una estructura curricular que contiene las capacidades profesionales que se supone la carrera va a proporcionarle al estudiante. Ese aparato curricular o modelo de capacidades-competencias-habilidades profesionales, de hecho, coincide con el contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS).

El otro elemento que le da carácter sintetizador a la DCS es la investigación. Introducida la investigación en la educación superior cubana, como concepto y estrategia metodológica para la formación del profesor de ciencias sociales, se convierte en una vía organizadora de la formación del profesor. Así, la investigación que realiza el estudiante, futuro profesor, estará relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales y, de hecho, su contenido es parte del contenido de la DCS. La Didáctica de las Ciencias Sociales, como disciplina integradora del curriculum, posee las potencialidades para que el contenido de la profesión se exprese a través de las vías teórica, práctica e inves-

tigativa del curriculum mejor que cualquier otra disciplina, precisamente por su carácter interdisciplinar.

En la práctica de la formación de profesores de ciencias sociales en Cuba, la Didáctica de las Ciencias Sociales sintetiza en cada período académico las actividades de la práctica profesional y de la investigación que realizan los estudiantes. Para el desarrollo de las mismas se establecen coordinaciones con las restantes disciplinas y con la escuela, y de forma interdisciplinaria se llevan a cabo las tareas docentes. Esto supone la colaboración de los académicos y docentes de la escuela en el diseño, desarrollo y evaluación de las mismas. Los productos del aprendizaje de los estudiantes son, obviamente, de naturaleza interdisciplinaria.

En la experiencia referida sobre el curriculum vigente en la formación de profesores de Ciencias Sociales, se reporta una mejor preparación de los profesionales, en cuyos resultados se valoran, como muy positivos dos elementos: la participación consciente y compartida de estudiantes, docentes de la escuela y profesores de la universidad, por una parte; y por la otra, el abordaje de esta compleja tarea desde la interdisciplinaria. No obstante, los éxitos parciales alcanzados, no nos ciegan; el trabajo requiere de perfeccionamiento, pues se registran otras contradicciones susceptibles de próximas investigaciones.

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. ¿ES VIABLE UNA ALTERNATIVA AL MODELO ACTUAL?

CARLOS GUITIÁN AYNETO

*Universidad Las Palmas de Gran Canaria*

Esta comunicación es producto de la reflexión sobre los modelos de formación inicial del profesorado en general que están hoy vigentes en la universidad española a partir de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y la consiguiente renovación de los planes de estudio. La puesta en marcha de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ha confirmado posteriormente el desarrollo en la práctica de dos modelos totalmente distintos, uno que reserva el título de diplomado para los profesores de los niveles educativos de infantil y primaria y otro que exige el título de licenciado al profesorado de enseñanza secundaria.

Hay que tener en cuenta que, aunque generalmente se trata de una temática común en todas las universidades, nos centraremos en lo que ha sido nuestra experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

*El modelo formativo del profesorado de educación infantil y primaria. El peso de la Historia.*

Desde la creación de las primeras Escuelas Normales, en el primer tercio del siglo XIX, hasta la actualidad, la formación inicial de los maestros ha pasado por una serie de circunstancias que han ido cristalizando hasta configurar el modelo actual. Hasta la aparición de las mencionadas escuelas, el maestro novel se formaba trabajando durante unos años al lado de un maestro ya instalado y no se distinguía a la hora de aprender su oficio de los zapateros, herreros o tejedores.

El acceso a las Escuelas Normales se hacía después de un examen físico, moral y cultural y en su plan de estudios predominaban las disciplinas de tipo cultural con la inclusión de algunas materias más "profesionales" como Métodos de Enseñanza o Pedagogía. La Ley Moyano de 1857 dispuso que en cada provincia hubiera una Escuela Normal, manteniendo una Escuela Central en Madrid, además de adscribir a cada Normal una escuela aneja. Los maestros en esta época se formaban como generalistas y cursaban Geografía e

Historia, primero como una sola materia y luego como dos asignaturas distintas. A partir del plan de estudios de 1911 se impartía también una Metodología de la Enseñanza Geográfica e Histórica.

Desde 1914 hasta 1931, la formación del profesorado contempla la unificación del título de maestro al suprimir la división entre grados elemental y superior, y la organización de la carrera en cuatro años, con un predominio de las asignaturas llamadas *culturales* tanto en el campo de las ciencias como de las letras, de *conocimientos y religiosas*, en detrimento de la preparación pedagógica.

El llamado "Plan Profesional" de 1931, de muy corta duración, es reconocido como el más coherente a la hora de formar maestros profesionalmente capacitados. El requisito de haber terminado el Bachillerato para poder acceder a los estudios de maestro, ponía esta titulación al mismo nivel del resto de las carreras universitarias en España. Otra novedad estaba en que para acceder a los estudios, los aspirantes debían pasar una oposición que garantizaba un puesto de trabajo seguro al finalizar los estudios. Este plan organizaba la formación de maestros en tres etapas: una de cultura general que se adquiría en los Institutos, otro de formación profesional que se desarrollaba en las Normales y una tercera, de prácticas, a realizar en las Escuelas. También por primera vez se añadían a las tradicionales disciplinas de tipo cultural, científico y pedagógico, materias artísticas y enseñanzas especiales de párvulos, retrasados y superdotados.

La dictadura franquista surgida de la guerra civil acabó con este plan e introdujo uno más acorde con los intereses del nuevo régimen, predominando los aspectos religioso e ideológico sobre los demás y destacando la rebaja de la edad del acceso a los estudios de maestro hasta los 14 años, una vez superado el bachillerato elemental.

Duró este plan de estudios, con algunas modificaciones, hasta 1967 en que se introduce de nuevo la exigencia del bachiller superior. El plan de 1967 sólo está en vigor hasta la Ley General de Educación de 1970 que establece el carácter universitario de estos estudios con el nivel de diplomatura. Los estudios de maestro pasan a denominarse de Profesorado de EGB y el alumnado podía escoger entre distintas especialidades, entre las que se encuentra la de Ciencias Sociales. La orientación de estos estudios está claramente dirigida hacia la Segunda Etapa de la Educación General Básica, con unas prácticas orientadas a la especialidad escogida que vienen a suponer más o menos un cuatrimestre de los tres años que dura la carrera. En la especialidad de Ciencias Sociales abundan las asignaturas de Geografía e Historia (incluso en nuestra universidad se introducen con carácter obligatorio en 1974 las asignaturas de Geografía e Historia de Canarias). Este es el primer momento en que se puede hablar de la existencia de una formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

La última reforma, hasta el momento, cambia por completo la orientación, que no el modelo, de la formación de maestros con un incremento conside-

table de las asignaturas psicopedagógicas y la desaparición en la troncalidad de asignaturas puramente de "contenidos" (tipo Geografía o Historia). La desaparición de estas asignaturas se basa en la presunción de que cualquier estudiante universitario tiene los conocimientos necesarios, adquiridos en su etapa preuniversitaria, en las materias que configuran la educación primaria, aunque muchos de ellos pueden no haber cursado determinadas asignaturas, según el tipo de bachillerato que hayan elegido.

No existe ya en este contexto un profesorado específico de Ciencias Sociales sino diferentes especialistas en Educación Infantil o Primaria, los que reciben una formación más diversificada, y en Idioma Extranjero, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial o en Audición y Lenguaje, a los que se exige una mayor especialización.

El perfil del maestro de Primaria es el que más podría parecerse al del plan de estudios anterior aunque "Ciencias Sociales y su didáctica" es prácticamente la única asignatura obligatoria que tienen que cursar quienes escogen estos estudios. Las optativas tampoco ofrecen demasiadas posibilidades de elegir materias del área de Ciencias Sociales y el último retoque de la ley hace que se reduzcan las asignaturas que se habían introducido al principio como obligatorias propias de cada universidad. Así, por ejemplo, tres asignaturas como Naturaleza Canaria, Geografía de Canarias e Historia de Canarias se convierten en una sola.

El área de conocimiento del medio natural, social y cultural de la enseñanza primaria queda así teóricamente en manos de un profesorado que en sus estudios universitarios no ha necesitado cursar ninguna asignatura cuyos contenidos tengan que ver con los del área en sí. Esto en el mejor de los casos, pues las titulaciones de maestros más especializadas apenas contemplan créditos que tengan algo que ver con las Ciencias Sociales.

A lo largo de los años los planes de estudio de la formación inicial de maestros han visto como disminuía la cantidad de asignaturas relacionadas con la Geografía y la Historia, al mismo tiempo que el peso de la Historia (y la Economía encargada de frenar los intentos de ampliar la duración y consideración de estos estudios) ha ido imponiendo un modelo de maestro cuya formación se consideraba suficiente cursando una diplomatura y sin que hubiera necesidad de poseer grandes conocimientos de las materias que luego tendría que explicar.

Por otra parte, el Practicum, con 32 créditos obligatorios, podría haber sido una buena oportunidad para ampliar la influencia de las didácticas específicas en la formación de los maestros, pero se da el caso, en esta universidad al menos, que está expresamente prohibido que durante las prácticas se lleven a cabo experiencias relacionadas con cualquier asignatura de la carrera.

*La formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. El condicionante de su escaso prestigio.*

Mientras que la formación de un profesor de Enseñanza Primaria requiere tres años en dedicación exclusiva, independientemente de que el resultado

final sea mejor o peor, la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria ha recibido muy poca consideración y ha gozado de escaso prestigio, ha tardado un siglo más en regularse que la de los maestros y, hasta hace bien poco, se solventaba con una certificación que, en muchos casos, no exigía apenas tiempo y esfuerzo adquirirla. Incluso después de la última regulación legal, que ha supuesto un intento apreciable de dignificación, el interés que muchas administraciones educativas y universidades han tomado en su desarrollo demuestra lo difícil que va a ser el que mejore su consideración. Por ejemplo, la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias ha regulado el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) a lo largo de un curso académico de duración y con un precio de matrícula similar al de cualquier carrera de tipo técnico, pero el potencial alumnado se desplaza a muchas universidades de la Península, que todavía mantienen el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), donde le cuesta mucho menos, tanto académica como económicamente. Este tipo de hechos no ayuda precisamente a prestigiar la formación inicial en este nivel educativo.

El escaso prestigio de la formación profesional del docente de enseñanza secundaria, tiene su base en que hasta la Ley General de Educación de 1970 no estaba muy claro que para enseñar en este nivel se necesitase una formación específica concreta y regulada de alguna manera. A partir de esta ley y su posterior desarrollo en la Orden Ministerial de 8 de junio de 1971, se establece la obligatoriedad del CAP que se obtenía después de cursar unos estudios basados en dos ciclos, uno de carácter teórico, con un mínimo de 150 horas, y otro práctico, de otras 150. La obtención de este certificado era necesaria para poder impartir docencia en el nivel correspondiente a la Enseñanza Media y sus contenidos teóricos eran de tres tipos: *principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; tecnología y sistemas de innovación educativa y didácticas especiales.*

Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) creados por la misma ley se encargaron de desarrollar estas enseñanzas con no demasiado éxito ya que el CAP no acabó de estar suficientemente prestigiado pues, si bien los módulos teóricos podían tener una calidad opinable, no existía una correlación en las prácticas quedando los alumnos a merced de la buena voluntad del profesorado de los Institutos de Enseñanza Media.

El modelo que se adoptó es diferente al que existía en los niveles inferiores del sistema educativo ya que se precisaba haber cursado previamente una carrera superior (licenciatura) y a continuación se deberían adquirir los conocimientos necesarios que facilitaban su práctica profesional. En ese momento todavía las titulaciones universitarias tenían un planteamiento en sus planes de estudio que hacían posible que los licenciados pudiesen alcanzar una formación bastante amplia. Por ejemplo, la licenciatura en Geografía e Historia tenía un plan de estudios en el que se cursaban las distintas asignaturas que luego tenían su correspondencia en el nivel de Enseñanza Media.

Es a partir de ese contexto cuando la LOGSE plantea la obligatoriedad de una reforma de la formación inicial de este profesorado que coincide con la entrada en vigor de los nuevos planes de estudios propiciados por la reforma de las enseñanzas universitarias. Estas dos circunstancias definen la formación inicial del profesorado de Secundaria, siguiendo el modelo existente, a partir de lo que Lasley y Payne (1991) definen como un *currículum segmentado* configurado por cursos débilmente conectados entre sí, de una forma *consecutiva*, es decir que proporciona a los futuros profesores, primero un conocimiento general y muy especializado, mientras los conocimientos profesionales se dan a continuación, una vez obtenido el título.

Aunque el modelo es similar al hasta ahora existente, como sucede con la formación de los maestros, varía considerablemente en lo que se refiere a la formación adquirida en la titulación previa exigida. En efecto, lo que hasta entonces era una titulación bastante amplia y generalista (Geografía e Historia) ahora se convierte en unos estudios superespecializados de Geografía o de Historia (o de Historia del Arte) en los que el alumnado, a pesar de tener la posibilidad, no elige ni como optativas, asignaturas de otra materia distinta a la que da nombre a su titulación.

Por lo que respecta a la cualificación como profesional de la enseñanza, a pesar de que la legislación permitiría un itinerario propio orientado a esa actividad, muy pocas universidades han podido establecerlo en sus planes de estudio. Lo más que se ha conseguido es introducir, como optativas, asignaturas de didáctica de la Geografía o de la Historia, como sucede en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, asignaturas que además van a ver reducida a la mitad su duración tras el último recorte legal.

La formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria queda así depositada exclusivamente en el CCP (en esta universidad se convoca como curso de cualificación psicopedagógica, quizás para justificar el exceso de materias relacionadas con la psicología que ofrece). Este curso se regula en el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre a partir de lo establecido en la LOGSE y luego las distintas Comunidades Autónomas han desarrollado su propia reglamentación, se supone que después de una cierta coordinación. Las administraciones educativas adquieren la responsabilidad de regular estos estudios y, al menos en Canarias, encargan a las universidades la función de velar por la actualización científica y la calidad de las materias, compartiendo la responsabilidad docente entre el profesorado universitario y el de educación secundaria. En la práctica, se ha contratado un profesorado inexperto para las materias obligatorias generales y no se ha dado la importancia que hubiese requerido un cambio de tan profundo calado.

A partir del modelo establecido para el CAP de los años setenta se pretenden desarrollar unas enseñanzas de tipo profesional teórico-prácticas durante un curso completo siguiendo el planteamiento de créditos/horas establecido en las nuevas titulaciones universitarias.



Javier de Prado (1996) hace un magnífico análisis del nuevo planteamiento tomando como punto de partida el papel que debe en él jugar la Didáctica de las Ciencias Sociales previendo la dificultad de cumplir con las expectativas que se despiertan con la nueva regulación.

En las universidades canarias el curso tiene una duración de 670 horas de las cuales 240 se destinan a las asignaturas psicopedagógicas, 150 a las didácticas específicas, 60 a asignaturas optativas y 220 horas serán del Practicum.

Las 150 horas correspondientes a la Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia ofrecen la única oportunidad que tiene un futuro profesor de Enseñanza Secundaria en Canarias para prepararse en su materia específica junto con el Practicum que, a diferencia de lo que sucede en la formación de maestros, sí tiene una orientación clara hacia las materias propias de su especialidad, al menos en 75 de sus horas. También se da el caso de que el profesorado que recibe a los practicantes en los centros, se selecciona mediante concurso público y cobra un plus por ello.

Ya Isabel Vera (1997) analizó en el Symposium de Las Palmas de Gran Canaria, el contexto de la formación de los profesores de Ciencias Sociales y los problemas derivados de su escasa preparación científica o de la limitación de salidas profesionales, por lo que no cabe aquí insistir demasiado en estos temas.

También otros autores, como Roser Batllori (1992), Joan Pagès (1994) o José María Rozada (1997), entre otros, han hecho un esfuerzo por sentar las bases epistemológicas sobre las que debe sostenerse la formación del profesorado de Ciencias Sociales, por lo que tampoco hay que detenerse en estos temas. Sí puede ser oportuno aportar alguna solución que ayude a mejorar un panorama no excesivamente placentero.

*El modelo de formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Entre lo real y lo deseable.*

Parece que la evolución de la formación inicial del profesorado en España ha terminado por limitar la especialización en materias o disciplinas concretas relacionadas con la ciencia o la cultura a la etapa de la Enseñanza Secundaria, quedando un profesorado generalista o especializado en áreas más relacionadas con la expresión en los niveles anteriores de la enseñanza. Por eso la propuesta de lo que puede ser una formación alternativa del profesorado de Ciencias Sociales se tiene que limitar a la Enseñanza Secundaria.

De los dos modelos analizados en esta modesta reflexión, el de la formación de maestros se caracteriza por integrar la formación cultural con la profesional. Esta integración se ha llevado a cabo en las distintas épocas siempre desde una perspectiva de "carrera menor" (diplomatura) y, según los intereses que predominaban en cada momento, ha ido alternando etapas en que lo importante parecían ser los contenidos culturales o científicos con otras en que importaba más la faceta de aquellos contenidos llamados profesionales. No obstante esta formación inicial ha vivido momentos de cierto prestigio, cosa

que no ocurre con su trabajo posterior, no tanto por el tipo de estudios que se cursaban como por la escasa consideración social del "maestro de escuela".

Por el contrario, manteniendo siempre la misma perspectiva, la formación del profesorado de Secundaria ha sido siempre posterior a la licenciatura y no ha gozado de un gran predicamento entre los profesionales, tanto los que la han "sufrido" como los que han sido meros observadores e incluso los que han tenido que impartirla. Sin embargo la profesión en sí ha gozado de mayor prestigio social.

La alternativa teórica al modelo actual de formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales tendría que pasar por la integración de la formación profesional en el mismo tiempo y nivel que la formación científica y cultural. Es decir, los planes de estudio de las licenciaturas deben contemplar un itinerario formativo que permita a los estudiantes salir con un título de grado superior con una clara orientación hacia la docencia, con el mismo valor que lo podría tener otro cuyo itinerario formativo fuera la ordenación del territorio o la paleografía.

Desde esta perspectiva, respetando los porcentajes de troncalidad impuestos por ley y las asignaturas que cada universidad establezca, se podrá articular una formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales coherente. Sólo si se trata en el mismo plano de igualdad una asignatura de contenidos didácticos y otra de contenidos históricos o geográficos se podrá avanzar en este camino. Sólo cuando el alumnado de las facultades de Geografía e Historia entienda que la formación en la docencia tiene un sentido práctico y un nivel de exigencia similar al resto de las materias se podrá desarrollar esta propuesta.

En buena lógica parece demasiado ingenuo pensar que las facultades de Geografía e Historia van a plantear una reforma de sus planes *motu proprio*, sobre todo si tenemos en cuenta la escasa simpatía (en realidad ignorancia) que la mayor parte del profesorado de estas facultades (que son quienes al final deciden los contenidos de los planes) tiene hacia todo lo que tenga que ver con cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de sus materias. No se puede olvidar que con mucha más frecuencia de la deseada lo que se debate a la hora de elaborar un plan de estudios es una mayor o menor cuota de poder en el departamento, centro o universidad correspondientes.

Como simple referencia sería bueno analizar el plan de estudios de la licenciatura en Geografía, vigente en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, aunque cabe cualquier otro de Historia o de Historia del Arte.

Para comprender mejor la realidad de este plan hay que tener claro que cursar cualquier optativa de Historia implica tener que hacerlo en el mismo horario de las asignaturas obligatorias de Geografía, lo que conduce al alumnado a abandonar la idea de completar su formación académica con asignaturas que no sean de Geografía. De los doce alumnos del CCP del curso 1999-2000 que cursan la Didáctica de las Ciencias Sociales, diez son de Historia, uno de Geografía y uno de Filosofía y ninguno ha escogido como optativas asignaturas distintas a las de su especialidad.

PRIMER CICLO	
ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS	
Asignatura	créditos
PRIMER CURSO	
Geografía de Europa	6
Geografía de las formas del relieve terrestre	6
Geografía Rural	6
Técnicas en Geografía I	6
TÉCNICAS EN Geografía II	6
Introducción a la Geografía	9
Técnicas de Representación Geográfica I	6
Geografía de Canarias	12
SEGUNDO CURSO	
Geografía de las Comunidades Europeas	6
Climatología	6
Geografía de la Población	6
Geografía de España	12
Técnicas de Representación Geográfica II	6
Geografía Regional del Mundo	9
Biogeografía	6
Geografía Urbana	6
OPTATIVAS	
Técnicas Cuantitativas en Geografía	6
Geografía de los desequilibrios Territoriales	6
Hidrogeografía	6
Topografía y Fotogrametría	6
Geografía Industrial	6
Geografía de América Latina	6
Didáctica de la Geografía	9
Introducción a las Ciencias Históricas I	9
Introducción a las Ciencias Históricas II	6
Historia Moderna Universal	10
Historia Contemporánea de España	9
Historia Contemporánea Universal	12
Historia de las Manifestaciones Artísticas I	6
Historia de las Manifestaciones Artísticas II	6
SEGUNDO CICLO	
ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS	
TERCER CURSO	
Geografía Física Aplicada I	6
Geografía de las Actividades Terciarias	6
Evolución del Pensamiento Geográfico	6
Teoría e Instrumentos en la Ordenación del Territorio	6

Sistemas de Información Geográfica	6
Técnicas de Representación Geográfica III	6
Geografía del Turismo y del Ocio	9
CUARTO CURSO	
Geografía Física Aplicada II	6
Geografía Humana Aplicada	6
Teoría y Modelos en Geografía	6
Metodología de la Ordenación del territorio	6
Técnicas de Teledetección	6
Paisajes Naturales	9
Geografía de Islas	6
OPTATIVAS	
Planificación Territorial I	6
Planificación Territorial II	6
Urbanística	6
Geografía del transporte y de las Comunicaciones	6
Paisajes Volcánicos	6
Delimitaciones territoriales de España	6
Geografía de Riesgos Naturales	6
Geografía del Norte de África	6
Geografía y Educación Ambiental	6
Geografía Histórica	6
Metodología para la Evaluación de Impactos Ambientales	6
Prehistoria de Canarias	6
Historia del Mundo Actual	8
Didáctica de la Historia	9
Historia de Canarias hasta el siglo XVIII	8
Historia de Canarias siglos XIX y XX	8
Memoria de Licenciatura	20

## BIBLIOGRAFÍA:

- BATLLORI, R. y otros. (1992): *La relación teoría y práctica en la formación inicial del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*. En *IV Symposium de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Gerona.
- FORTES, A. y otros (coordinadores). (1998): *Formación del Profesorado y cambio Social*. Universidad de Málaga / Debates.
- LASLEY, T. y PAYNE, M. (1991): *Curriculum models in teacher education: The liberal arts and professional studies*. En *Teaching and Teacher Education*. 2, Vol. 7, 211-219.

- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- PAGÈS, J. (1994): *La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado*. En *Signos*, 13, 38-51.
- PRADO, J. (1992): "La formación inicial del profesorado de Secundaria en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia: el papel vertebrador de la didáctica específica". En *Alminar*, 39, 39-44.
- ROZADA, J. M<sup>a</sup>. (1997): *Formarse como profesor: Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid, Akal.
- VERA, I. (1997): "La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Díada editora - Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 107-117.

LA UNIÓN EUROPEA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y  
SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN  
PERMANENTE DEL PROFESORADO

M<sup>a</sup> PILAR BLANCO LOZANO  
DOMINGO ORTEGA GUTIÉRREZ  
JOSEFA SANTAMARTA REGUERA  
*Universidad de Burgos*

INTRODUCCIÓN

*"La necesidad de la formación permanente del profesorado tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica"* (Schon, 1992).

Las líneas que abren nuestra reflexión, pertenecientes a la obra de Donald Schon sobre *La formación de profesionales reflexivos*, ayudan a plantear la cuestión fundamental que ha de presidir las preocupaciones de los formadores de profesores y, en nuestro caso, de profesores especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales.

Evidentemente hay problemas técnicos que requieren un enfoque predominantemente científico encaminado al saber y al saber hacer de los futuros profesionales, pero también es de trascendental importancia conseguir que los profesores en ejercicio no se desliguen por completo ni demasiado pronto, es decir, no dejen al margen de su ser y su vocación, cuestiones esenciales sobre la tarea docente y sobre lo que ella significa.

Nuestra comunicación se centra en la exposición y análisis de una experiencia didáctica sobre la Unión Europea en la Educación Primaria y Secundaria, partiendo como es lógico de la necesidad sentida por todos de la formación permanente.

## NECESIDAD Y ESENCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Ya en 1975, la UNESCO definía la formación permanente del profesorado como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias.

La importancia que se le concede a este tema se refleja en la proliferación de libros, artículos, estudios, seminarios, etc. que tratan tanto de la profesión docente, considerada en su globalidad, como de aspectos más concretos como: sus roles o funciones, su historia, aptitudes y actitudes necesarias para desempeñarla, su profesionalización, su desprofesionalización, modalidades y estrategias formativas más adecuadas para la formación inicial o permanente, el análisis del currículum formativo, experiencias de evaluación y selección del profesorado, el malestar docente... etc.

Asimismo, diversos organismos patrocinan estudios e investigaciones que tienen como eje central el profesorado: la OCDE o el Consejo de Europa, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), etc., quedando por tanto, reflejado el creciente interés de todo lo relativo a la profesión docente, su formación y su desarrollo en todos sus niveles y grados.

En un contexto más cercano, desde el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (MEC, 1989) se propugna un tipo de profesor que responda a las exigencias de una sociedad en proceso de cambio constante, así como a las necesidades derivadas de la propia naturaleza de la función docente.

Según Imbernón (1998), la especial importancia que se le otorga a la formación y a la evolución del profesorado, tanto por especialistas como en discusiones públicas y medios de comunicación, puede ser consecuencia de una época en que se cuestiona la eficacia de la educación.

Este interés positivo o crítico -crítica a la institución escuela originada por la crisis económica, crisis cultural y de valores- hace necesario una reflexión y análisis del propio colectivo y la manifestación de sus opiniones sobre aspectos globales que permiten un mejor análisis de la formación y el desarrollo profesional del profesorado. (Imbernón, 1998).

"La antigua concepción de la docencia -una capacidad individual remunerada como las profesiones liberales- ha sido superada. La competencia y diversificación de medios y acceso al conocimiento obligan a definir la tarea docente cada vez más en función de un proceso global,... El profesorado, contratado ahora por su saber y por su experiencia profesional y social, se incorpora a un equipo pedagógico, en el sentido más amplio del término, que participa en el aprendizaje y en la educación". (Hallak, 1992).

Se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella.

Esta tendencia es la que predomina en las últimas décadas en el marco de la formación del profesorado, ya que establece un proceso más dinámico superando los componentes técnicos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, a la vez que permite considerar la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica y en desarrollo.

En esta línea, el anteriormente citado documento publicado por el MEC, insiste en la idea del profesor que reflexiona sobre su práctica y es capaz de adaptarse a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social, un profesor que posee un conocimiento teórico complejo y también práctico (MEC, 1989)

No puede existir, pues, una reforma sin los profesores; ellos son los fundamentales agentes de cambio y su formación debe orientarse hacia ese cambio.

De esta manera se supera la consideración de formación y desarrollo profesional como dos caras de la misma moneda, y se considera la formación como un compendio de cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinadas praxis contextualizada.

La formación siempre ha de tener la finalidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación. Pero para realizar una mejora el profesorado ha de encontrar su solución a sus situaciones prácticas. El profesorado, por tanto, necesita partir desde la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio. (Imbernón, 1998)

La participación del profesorado sólo tendrá sentido si es de forma voluntaria y amplia, basada en la práctica profesional, desde los problemas surgidos de la práctica y centrada en la escuela. (MEC, 1998)

En la reflexión de los obstáculos, en la implicación y confrontación de los problemas con los compañeros y en el contexto, el profesorado puede encontrar las vías de innovación en su práctica.

Por tanto es necesario que las investigaciones y reflexiones lleven a establecer criterios que favorezcan una mejor formación inicial y permanente (Imbernón, 1998), considerando ambas como parte de un continuum y como elementos insolubles y complementarios (MEC, 1989). Es necesaria también la concurrencia de una amplia participación de diversos sectores sociales y personas implicadas en la formación del profesorado: la administración, los profesores, las universidades, organismos públicos y privados que realizan tareas educativas, equipos psicopedagógicos, inspectores técnicos de educación, etc. dando de esta manera una doble dimensión teórica y práctica al avance del profesorado (Imbernón, 1998).

## ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN PERMANENTE

La preocupación de los formadores por la calidad de su enseñanza tanto teórica como práctica se asienta en la necesidad de preparar profesionales que, una vez en el ejercicio de la profesión, sepan afrontar con eficacia res-

ponsable las situaciones a las que habrá de enfrentarse en un mundo especialmente cambiante.

Este enunciado, casi petición de principio, parece enormemente sencillo y, sin embargo, está lleno de dudas y hasta de una cierta ambigüedad, así como de hondos problemas de carácter epistemológico.

De hecho, el profesorado de Ciencias Sociales tiene encomendada la misión de formar buenos profesionales en el campo de la enseñanza de estas disciplinas. Pero, si no resulta fácil definir a un profesional de la enseñanza, resulta más difícil, si cabe, en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Éste debe saber articular el conocimiento y expresarlo con claridad y, a su vez, no deberá descuidar el promover procesos de aprendizaje significativo y autónomo; también debe formularse preguntas amplias y profundas sobre la tarea educativa.

Pero hay un aspecto más que conviene destacar, puesto que el ámbito específico en el que nos movemos es en el de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales. No está de más que nos cuestionáramos los criterios epistemológicos, éticos y políticos que presiden la elección de los contenidos de las Ciencias Sociales (Batllori y otros, 1976; Benejam, 1989).

Más aún, cómo se pone la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio del progreso de los diferentes destinatarios, destinatarios que coinciden con profesionales inmersos ya en el terreno de la práctica docente, profesionales que deberían estar dispuestos a profundizar no tanto en el conocimiento de un aspecto de Ciencias Sociales cuánto en la dirección de aprender más sobre qué se aprende mientras se aprenden Ciencias Sociales.

En otro sentido conviene tener presente que los cambios acelerados tanto en el conocimiento como en las formas de vida exigen a los docentes una poderosa capacidad de anticipación y una flexibilidad psicológica excepcional, porque, entre otras razones, no se aprende a ser profesor de una vez por todas en la vida, de una vez y para siempre, y ese desasimiento contribuiría lamentablemente a un cierto arqueologismo y hasta a una indeseable esclerotización si no se abre a nuevos campos y a otros temas del saber, que contribuirán inexorablemente a romper la rigidez mental y actitudinal y a hacer frente a los retos que impone ineluctablemente un cambio casi vertiginoso de la sociedad.

#### LA UNIÓN EUROPEA Y LA EDUCACIÓN

Es admitido por todos que desde hace algunos años Europa vive la historia en tiempo acelerado. Atravesamos un periodo lleno de conflictos sin que exista un modelo dominante, en cierto modo, una época sin nombre. La simultaneidad de integración y desintegración, de internacionalización y regionalización, de ideales de igualdad y nuevas ambiciones de poder confieren al perfil propio de la Europa actual nuevos riesgos y constelaciones inciertas. Europa

debe fundamentarse en sí misma de manera positiva, pero sobre todo debe incrustarse en el alma de los europeos, en las generaciones europeas que habrán de construir y disfrutar de la Unión.

Destacar la importancia que la Educación tiene en la configuración de nuestro país y en el de la propia Unión Europea que queremos construir parecería a primera vista algo superfluo. Pero no lo es. A nadie se le oculta la estrecha relación que existe entre sociedad y educación. Sociedad y educación, sobre todo en Europa, están experimentando una serie de mutaciones profundas y que actúan en el tejido educativo y social de muy diferentes maneras.

Es frecuente escuchar que la sociedad, ante los interrogantes y dudas surgidos de los cambios de valores que la cimientan, tiende, de modo natural, a volverse hacia su sistema educativo, buscando en él las soluciones. Esta actitud muestra la ambigüedad fundamental que rige las relaciones del sistema educativo con una sociedad en cambio. Es bien conocido que se espera que la Educación proporcione a la sociedad los instrumentos, tanto programáticos como conceptuales, que permitan comprender y dominar los cambios. Es este, ciertamente, uno de los papeles esenciales de la Educación cuando se aconseja desarrollar en los alumnos el sentido crítico respecto al sistema de valores sociales predominante; pero, al mismo tiempo, la sociedad también se vuelve a la Educación como medio para salvaguardar la cultura y, sobre todo, las raíces mismas de la cultura y esto no de forma superficial, sino como uno de los grandes fines de la Educación que es transmitir el patrimonio cultural de la Comunidad.

Lógicamente, la cooperación entre los Estados miembros en el campo de la Educación encaja perfectamente dentro de la construcción europea, y coinciden en que de la Educación debe surgir la formación de una conciencia comunitaria, una imagen de Europa más concreta y presente en la vida cotidiana de las jóvenes generaciones. El camino recorrido hasta ahora - a nivel oficial se entiende - en el intercambio de experiencias, los proyectos conjuntos llevados a cabo y los intentos de armonización de objetivos y respuestas, son prueba de que la Unión Europea se ha tomado más en serio el problema de la Educación y, por otra parte, es una prueba inequívoca de que la Europa de la Educación está de verdad en construcción.

#### LA UNIÓN EUROPEA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA

¿Cómo conseguir que nuestros alumnos vivencien su pertenencia a Europa? Aunque la afirmación suene a tópico, resulta de todo punto necesaria la labor educativa del profesorado y de los centros de enseñanza, convertidos así en pilares fundamentales para lograr paulatinamente este objetivo. Para obtener este fin, es conveniente poner en manos del profesorado y tam-

bién de los alumnos materiales y medios educativos, contenidos, conocimientos y también recursos y métodos didácticos que reflejen la importancia de Europa, ayuden a adquirir un conocimiento de lo que es la Unión y la importancia de la formación Europea.

A este respecto, podemos afirmar que no es una tarea totalmente nueva, y que nuestra experiencia se enmarca en el campo de las exigencias de la propia Ley de Reforma de nuestro Sistema Educativo.

En efecto, la LOGSE declara sus intenciones en el ámbito de esta educación europea en varios de sus párrafos, especialmente en el Preámbulo, al referirse a los hábitos de convivencia democráticos y respeto mutuo que inciden en la madurez de las sociedades en el horizonte común europeo. En el propio artículo de la Ley aparece una referencia específica en la que se declara como un fin de la Reforma del Sistema Educativo *la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*, traducida en un conjunto de principios de respeto a los valores básicos de la convivencia democrática.

En cualquier caso, teniendo presente esta importantísima tarea del profesorado y desde esta perspectiva, el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos hemos querido poner a disposición de los profesores de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y de los alumnos de los últimos años de diplomatura o licenciatura medios, procedimientos, recursos didácticos relacionados con la enseñanza de la Unión Europea para los niveles educativos precitados.

Pretendíamos despertar actitudes positivas en el profesorado que eliminen prejuicios esterilizadores y tópicos inútiles con el afán y en la línea de inculcar en ellos primero, en sus alumnos después, un mejor conocimiento de la Unión Europea, sus problemas y, de forma especial, las relaciones del ámbito castellano leonés con la Unión.

Para llevar a buen puerto esta tarea contábamos con una experiencia previa realizada en el año 1995. Nos referimos a las primeras Jornadas que llevaban por título *La Unión Europea en la Escuela*, jornadas que se llevaron a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos a petición de la Delegación en España de la Unión Europea.

Entonces significó una primera toma de contacto con una imagen de Europa más real, más comprometida y más querida, según testimonio de los numerosos asistentes (más de cien) al curso.

Apoyándonos en parte en aquella primera toma de contacto con el tema de Europa proyectamos un nuevo curso de formación permanente teniendo como objetivo primordial una profundización en los aspectos didácticos que el tema nos brinda.

El curso ha sido organizado por el Instituto de Formación del Profesorado de la Universidad de Burgos, en colaboración con la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León y coordinado por el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didácticas Específicas de nuestra Universidad.

Por lo que respecta al desarrollo del curso, queremos destacar que la matrícula se restringió a 40 alumnos, pensando sobre todo en los talleres y en los trabajos didácticos a desarrollar. El número, 40, se cubrió inmediatamente y a él asistieron prácticamente todos.

El curso se vertebró en torno a dos ejes: A) conceptos fundamentales sobre la Unión y B) aspectos didácticos relacionados con la enseñanza de la Unión Europea.

Los temas fueron desarrollados por especialistas y por profesionales de la Administración de la Junta de Castilla y León, abordando aspectos relacionados con la propia organización de la Unión o problemas agrícolas, formación profesional, la Unión monetaria, la introducción del Euro...

Todo lo relacionado con los aspectos didácticos estuvo a cargo de los profesores del Área de Didáctica, profesores de Secundaria y también por un Inspector de Enseñanza, quienes analizaron los aspectos didácticos mediante clases teóricas, primero, y talleres específicos.

Como colofón del curso, reconocido como curso de formación para los asistentes previa presentación de una Unidad Didáctica, se realizó una visita a Madrid a la Bolsa y a la Delegación en España de la Unión Europea.

#### CONCLUSIÓN

La respuesta del alumnado y la diversidad del mismo confirman el alto grado de interés suscitado por el tema.

Acerca de la variedad del alumnado que eligió la realización del Curso queremos resaltar, a modo de ejemplo y sin que sea exhaustivo, que en él participaron Licenciados en Pedagogía (2), en Geografía e Historia (3), en Humanidades (2), en Ciencias Empresariales (4), en Gestión y Administración Pública (3), en Ciencias Físicas (1), en Ciencias Químicas (1), Diplomado en Relaciones Laborales (1). El resto eran profesores de Primaria y Secundaria, así como un grupo de 10 alumnos de las especialidades de Infantil, Primaria y Lengua Extranjera.

Por lo que se refiere a la evaluación del Curso por parte del heterogéneo alumnado asistente hemos de subrayar que valoraron especialmente la organización y estructuración del mismo, la selección de contenidos y el grado de aprovechamiento, calificándolo más del 90% como "muy satisfactorio", frente a un 10% que lo valoró como "normal".

Hemos de reconocer que no fue tan positivo el juicio sobre los materiales aportados por los ponentes, ya que algunos llegaron con retraso, si bien al final todos recibieron un amplio bagaje de documentos, libros, diccionario, calculadora, cómic, textos, y otros que complementaron los aspectos teóricos del Curso.

De otra parte, las unidades didácticas elaboradas, el conocimiento acerca de los fondos estructurales y de cohesión, de los problemas educativos y pro-

blemas agrarios, de las consecuencias derivadas de la plena integración, de las repercusiones del "euro" en nuestra vida cotidiana, así como el contacto directo con las delegaciones en España del Parlamento y la Comisión de la Unión Europea han sido algunos de los aspectos más elogiados por los alumnos en la evaluación personal sobre el curso.

En cualquier caso, la experiencia nos ha confirmado en la tesis de la necesidad de una formación permanente del profesorado que contribuye a una puesta al día y a una búsqueda incesante de nuevos caminos y otros destinos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARBIZU, F. (1994): *La función docente del profesor universitario*. Bizkaia. Universidad del país Vasco.
- BATLLORI, R. y otros. (1986): "Las Ciencias Sociales". *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- BENEJAM, P. (1989): "Los contenidos de Ciencias Sociales". *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- Cascante, c. (1990): "la formación permanente del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 30-32.
- COMISIÓN EUROPEA. (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONTRERAS, J. (1992): "¿Teoría crítica o actitud crítica? Ideologización y autonomía en la investigación acción". *En Actas del Simposium Internacional sobre teoría crítica e Investigación-Acción*. Valladolid.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- DE MIGUEL, M. y otros (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la investigación educativa*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995): *La profesionalización del docente*. Madrid. Siglo XXI.
- FERRERES, V., IMBERNÓN, F. (Ed.). (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis.
- GIL, F. (1996): *Sociología del profesorado*. Barcelona. Ariel.
- HALLAK, J. (1992): "Una profesio per repensar. L'interlocutor dún aber col·lectiu". *El Correu de la UNESCO*, 45.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- IMBERNÓN, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó. Biblioteca de Aula.
- JIMÉNEZ, M. (1994): *La Unión Europea y la Educación*. Madrid.

- MARCELO, C. (1994): *Desarrollo profesional del docente*. Barcelona. PPU.
- MEC. (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del profesorado*. Madrid. MEC.
- SCHON, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- VOLI, F. (1997): *La autoestima del profesor*. Madrid. PPC.

FORMAR "APRENDICES DE EXPLICADORES DEL MUNDO"<sup>1</sup>  
MAESTRAS Y MAESTROS PARA UN MUNDO GLOBALIZADO

LEONARDO ALANÍS FALANTES  
*Universidad de Huelva*

"Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños".

Eduardo Galeano. *Patatas Arriba. La escuela del mundo al revés.*

LA URGENCIA DE PASAR DE LAS PALABRAS A LA ACCIÓN

Quizás empiece a ser demasiado frecuente, casi un lugar común, hablar de la globalización y sus efectos. Es un vocablo que, sin duda, ha invadido el discurso político y económico, también el educativo. Sin embargo, ¿sabemos verdaderamente qué es? Porque, a decir verdad, debe ser algo más que una simple referencia a los procesos de expansión mundial en los que el sistema económico se encuentra inmerso. Descifrar sus más recónditos secretos y desvelar sus significados profundos es algo que parece defenderse a un alto precio y no parece estar al alcance de cualquiera<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> De este modo se define así mismo, Édgar Morin, en una entrevista concedida al diario "El Mundo", el 30 de enero de 2000. Me ha parecido que esa definición es especialmente expresiva y relevante, viniendo de quien viene, para transmitir la intencionalidad última de las reflexiones y propuestas aquí contenidas.

<sup>2</sup> La inscripción para participar en el Foro Económico Mundial, en Davos, Suiza, a finales de enero y comienzos de febrero de 2000, costaba más de 20.000 dólares por cabeza (unos 3,4 millones de pesetas), sin contar los gastos de desplazamiento y alojamiento. Como puede fácilmente deducirse, se trata de una clara medida democratizadora para acceder al conocimiento sobre los mecanismos que explican el funcionamiento económico del mundo.



Basta con indagar sólo un poco para comprobar que no está muy extendido entre el hombre y la mujer de la calle el sentido justo y la comprensión profunda de este fenómeno. Es así, que llevado de mi interés por conocer el estado de conocimiento sobre la globalización, me decidí a preguntar a mis alumnos sobre el tema<sup>3</sup>.

En un cuestionario, cuyo conjunto de preguntas está referido a los más relevantes problemas socioambientales del mundo, el 72% de los alumnos dijo conocer el significado del concepto de "globalización". Sin embargo, al profundizar en sus respuestas, comprobamos que, de esos, sólo el 10% lo define en términos de aproximación al significado por el cual preguntábamos. La mayoría, se limitó a definirlo genéricamente y sin relación a los procesos de mundialización económica, un 71%. De otro lado, un 19% lo confundía claramente con el término de globalización, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay, por último, quienes dicen conocerlo y luego no llegan a definirlo siquiera (3%).

Como se ve, hablamos mucho de globalización en determinados círculos de reflexión y señalamos el impacto de estos procesos en la educación, pero, mientras tanto, nuestros alumnos, apenas si saben de qué hablamos. Ello es un indicio más de la gravedad que representa que, en el contexto social contemporáneo, aún no se estén llevando a cabo prácticas educativas que conformen en nuestro alumnado *conciencia* del mundo en el que viven. Un mundo, la aldea global, donde la estructura económica del llamado liberalismo radical de mercado está transformando de forma acelerada valores y actitudes y se abre paso una ética pragmática del todo vale, asentada en la ausencia de compromisos y donde los individuos crecen en un reinado de apariencias por donde campea a sus anchas el conformismo social y la exaltación del tener sobre el ser (Mardones, 1997; Pérez, 1999).

De todos modos, no debe sorprendernos en demasía la escasa percepción de la cara globalizada del mundo que poseen nuestros alumnos. Entre los numerosos trabajos que se han realizado sobre las características de la mundialización, llaman especialmente la atención los de Thrif; él nos habla de las características que llama "barómetros de la globalización". De entre ellas, una nos da la clave para comprender por qué la mayor parte de la ciudadanía no percibe el carácter global de la sociedad en la que vivimos, es aquella referida a la "ilegibilidad" de esta nueva fase del capitalismo. La creciente complejidad de un "mundo hiperactivo", donde multitud de imágenes conforman una

<sup>3</sup> He pasado un cuestionario, en enero de 2000, a unos 103 alumnos y alumnas de 2º de Magisterio, de las especialidades de Educación Primaria y Educación Infantil, del turno de tarde. A pesar de algunos de los inconvenientes que, desde un mínimo rigor de análisis de opinión y conocimientos, ello representa, la muestra, sin pretender ser significativa como para emitir generalizaciones aplicables al conjunto de la juventud, en ese tramo de edades entre los 19 y 25 años, puede considerarse válida para conjeturar, al menos, sobre la idea que acerca de la globalización tienen nuestros alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

espesa realidad virtual creada sobre él mismo, dificulta su lectura. Una tupida red de innumerables flujos de información, generados sobre todo para beneficio de empresa y mercados, produce como resultado una realidad cada vez más difícil de interpretar.

¿Qué herramientas pueden ayudarnos a desvelar esta red de informaciones y significados? Las respuestas, desde la enseñanza, no son fáciles, pero son urgentes.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, hoy, y, por ende, la Didáctica de las Ciencias Sociales, debe plantearse con seriedad ayudar a la nada fácil tarea de la comprensión de la realidad mundial. Es necesario poner en marcha una didáctica para la alfabetización de la ciudadanía de comienzos del tercer milenio, una didáctica para una "nueva lectura del mundo"<sup>4</sup>.

Con frecuencia y, con cierta ligereza, se nos dice que hay que incorporar las nuevas tecnologías -por cierto ¿ausentes de las aulas de Didáctica de las Ciencias Sociales?-y hacer uso de Internet. Sin duda, es sólo un primer paso, necesario e importante, pero no el único. Baste como ejemplo que un 53 % de mis alumnos, -como hemos visto, nada despiertos a la detección e interpretación del fenómeno de la globalización-, posee un ordenador. Sin embargo, ninguno posee acceso a Internet y el 60% de ellos, jamás ha accedido a "la Red", que, como tal concepto, -"La Red"-, es desconocido para más del 46%. Es más, preguntados sobre la relevancia, en su formación como futuros maestros, del dominio de la informática, afloran en algunos (3%) ciertos prejuicios que hablan de los "defectos deshumanizadores" del ordenador y las tecnologías de la información.

#### PRIMER PASO: CONCIENCIA DEL MUNDO GLOBALIZADO

Ciertamente, hemos de estar alertas ante el avance tecnológico, sobre todo si éste es instrumentalizado como coartada y soporte ideológico de quienes detentan el poder, en especial el poder material. Es verdad que esta prevención alienta ciertos prejuicios anti-ordenador o contra-informáticos, pero no podemos perder de vista, como dice Castells<sup>5</sup>, que en esta sociedad de la información en la que vivimos se prioriza el dominio de ciertas habilidades, quienes no posean esas competencias para crear y tratar la información o, sencillamente, aquellos conocimientos que valora la RED, quedarán excluidos.

Si algo confiere carácter a esta era de la globalización es el aumento y el ritmo de los cambios que se están produciendo. Es cierta la tendencia a considerar los cambios actuales, sobre todo aquellos derivados del uso de los ordenadores y, muy especialmente Internet, como cambios llenos de problemas, y están llenos ciertamente de problemas sociales y hasta psicológicos. Sin

<sup>4</sup> ARGULLOL, R.: "La nueva lectura del mundo", en El País, 31 de enero de 1998.

<sup>5</sup> MANUEL CASTELLS en El Mundo, 10 de octubre de 1999.

ir más lejos, las investigaciones llevadas a cabo por la ONU hablan de un incremento de las desigualdades en todo el mundo. Parece verificarse que la globalización e Internet, una de sus más favoritas expresiones, ahondan las divisiones sociales y en vez de hacer de unificadores, se han convertido en amplificadores de las diferencias sociales.

¿Debe esto hacernos rechazar los avances tecnológicos? La culpa no parece estar en la globalización o en las tecnologías, sino en el modo como se está haciendo esa globalización y el uso que se hace de las nuevas tecnologías en este modelo de sociedad. No será, pues, cuestión de cambiar la tecnología, sino de cambiar la sociedad. Es un error restringir la globalización al capital, la tecnología o al comercio internacional. Sería importante pensar que es necesaria una globalización que lo invada todo, también los derechos humanos y la justicia.

Hemos comentado antes que más del 50% de nuestros alumnos posee ordenador. Casi con seguridad, se trata de potentes ordenadores que harían sonrojar a los profesores de informática de la mayor parte de los países del Sur<sup>6</sup>. Es tan sólo un botón de muestra de la realidad que hace patente la globalización económica, con unos ganadores, los ricos, y unos perdedores, los pobres.

Son muchos los ejemplos del pésimo reparto de beneficios de la globalización: El Producto Interno Bruto del mundo considerado como un todo ha crecido, pero el de 44 naciones subdesarrolladas ha disminuido. Lo mismo ocurre con las inversiones extranjeras: Estados Unidos, Europa Occidental, Japón y parte de China acumulan el 90%, mientras que para el resto del mundo, en el que habita el 70% de la humanidad, queda el restante 10 %.

En América Latina y el Caribe, para 110 millones de personas la pobreza ha aumentado, y el 24% de la población vive con menos de un dólar diario. En 1993 un total de 515 millones de los 1.300 millones de habitantes del mundo que viven con menos de un dólar diario -los llamados "pobres de ingresos"-estaban en Asia meridional y en su mayoría residían en las zonas rurales. Hoy las dos regiones con la mayor incidencia de pobreza son el Sur de Asia y el África subsahariana, donde la pobreza también aumenta en cifras absolutas. Aumentan las guerras y los conflictos y crisis económicas y ambientales que crean masas de refugiados y desplazados internos, especialmente en África, con su consiguiente inmersión en la pobreza.

<sup>6</sup> Mucho se habla de la insuficiente incorporación de la informática en los centros educativos de España. En Chad, un país falto de recursos financieros y humanos, en la universidad, la informática comienza a introducirse únicamente en dos facultades: La Facultad de Economía, en la que dos profesores enseñan informática a unos 300 estudiantes, con un equipo que consta sólo de cuatro PC's compatibles ya bastante anticuados. En la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas, el programa de formación se reduce a la iniciación al MS-DOS y al lenguaje Turbo-Pascal. La enseñanza se realiza con un equipo de cinco ordenadores. (UNESCO-Informe Mundial sobre la Educación, 1998)

El sida ha pasado de ser una enfermedad de determinadas minorías en los países industrializados a ser la peor enfermedad de los países más pobres. Por sus efectos, en algunos países, la expectativa de vida ha disminuido en diez años. Para el 2010 la expectativa de vida en Bostwana es de 33 años (frente a los 61 si no hubiera existido el sida)<sup>7</sup>.

La pobreza acentúa las desigualdades que se dan en todas las sociedades contra la mujer, negándole la igualdad de oportunidades en su acceso a la educación, el empleo, la toma de decisiones, etc. Y así...hasta casi el infinito de la paciencia humana: Crece y crece el abismo de desigualdad y se va configurando un modelo de sociedad internacional que ha dado en llamarse 20:80, en el cual una minoría acumula nada menos que el 80% de la riqueza mundial. El 12% de la población que habita en los seis países más ricos del mundo (Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Italia y Reino Unido) concentra el 65% de la riqueza mundial, mientras que el mismo porcentaje de población que vive en los 25 países más pobres dispone sólo del 0,6% de la riqueza mundial.

Ante estos datos, es ineludible la tarea de aprender y de enseñar a aprender a leer el mundo, para adquirir conciencia del mundo en que se vive. Y tomar conciencia quiere decir configurar nuestro modo más profundo de ser personas y de vivir determinados valores. Esta tarea, sin embargo, si no insalvable, se vuelve una ardua labor si consideramos que, frente a ella, se alza la realidad en que viven nuestros alumnos: un Norte con una sociedad de bienestar, en la cual la inmensa mayoría de la población ni siquiera conoce lacras históricas relacionadas con la miseria, el analfabetismo, la desnutrición crónica, la insalubridad generalizada, la explotación laboral extrema y la ausencia de libertades públicas. Hoy compartimos, al menos aparentemente, un "paraíso social" reservado históricamente para reyes, aristócratas y burgueses...(Díaz-Salazar, 1999)

O al menos así se nos lo hace creer, pues nuestro consumismo de masas hace aparecer las contradicciones en que se desenvuelve esta vida social de país rico: por un lado, se manifiesta la victoria sobre la escasez y la miseria, pero, por otro lado, se está causando un deterioro terrible del medio ambiente y estamos contribuyendo a ese empobrecimiento de los pueblos del Sur que hemos cuantificado anteriormente. Siendo lo peor de todo este comportamiento insolidario y antiecológico, su propia reproducción cultural a través de las sofisticadas técnicas de publicidad, muy especialmente dirigidas a niños y a jóvenes, convirtiéndonos a todos en voraces depredadores de un mundo único y finito.

Al mismo tiempo, una evidente situación de desempleo para amplios sectores sociales, jóvenes y mujeres mayoritariamente, empieza a crear un cierto síndrome de valores y actitudes. El trabajo, que había tenido en nuestras sociedades industriales, urbanas y modernas un puesto central, ha dado paso a una

<sup>7</sup> Todos los datos aquí citados han sido extraídos del PNUD - Informe Desarrollo Humano-1997.

sociedad en la que el desempleo amenaza no ya las condiciones reales de vida de muchas personas, sino la propia función del sistema educativo y sus capacidades de respuesta. Una especie de "capitalismo sin trabajo" ha introducido una grave ruptura en los esquemas sociales de la sociedad del bienestar. A esta situación, y para mayor angustia de quienes están en el desempleo, la globalización añade el paradigma de la "nueva economía" de Internet. Concepto que resume una difusa idea de revolución económica a escala mundial, caracterizada por un crecimiento no inflacionario de larga duración, gracias a los incrementos de productividad derivados de la aplicación masiva de las nuevas tecnologías de la información<sup>8</sup>.

#### SEGUNDO PASO: CONCIENCIA DE LA ESCUELA EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Esta época de cambios y de incertidumbres representa todo un reto para la escuela y los educadores. No podemos echar sobre los hombros de la escuela la responsabilidad de responder de modo solitario a los desafíos del presente, pero, sin duda, la escuela está siendo interpelada sobre su función respecto del sistema productivo y del sistema social global. La alternativa es fácil: dejarse llevar por el sentido utilitarista y entrar en la dinámica competitiva que impone el sistema o plantearse nuevos horizontes y cambiar de perspectivas (Delors, 1996).

En estos momentos de incertidumbre y de predominio del corto plazo, cabe hacerse una doble pregunta: De una parte, ¿qué puede hacer la educación, que es siempre un proyecto a largo plazo? De otra, ¿debe la escuela someterse a los nuevos imperativos de la globalización: gestionar de otro modo, centrarse en el desarrollo de aquellos conocimientos que estén en conexión con las tecnologías de vanguardia, abrirse a un permanente diálogo intercultural...?

Está claro que la globalización a la que asistimos, es difícil pararla. ¿Qué hacer? ¿Adaptarnos a ella como si fuera la única opción posible e irrevocable?

Sin duda, la escuela, el sistema de enseñanza, se encuentra ante un tema complejo y de difícil respuesta. No podemos ignorar los múltiples aspectos técnicos que condicionan cualquier forma de desarrollo ni que seguirá siendo imprescindible formar buenos ingenieros, buenos, técnicos, buenos financieros, buenos profesores, buenos maestros, buenas maestras y especialistas en múltiples ámbitos; pero estos profesionales no pueden actuar solos. Del mismo modo, será necesaria, más que nunca, la reflexión teórica para disponer de un marco conceptual y teórico que nos ayude a comprender y afrontar los problemas que la propia globalización, como hemos visto, ha engendrado. Pero los teóricos tampoco pueden actuar solos.

<sup>8</sup> Se ha escrito en algún lugar que la Nueva Economía derivada de Internet, produce unos 60 millonarios diarios en un lugar, remoto para muchos, llamado Silicon Valley.

Ya hemos insistido otras veces en que la escuela debe empujar en la dirección en la que se encuentran los esfuerzos transformativos de los nuevos movimientos sociales (Alanís, 1999). Sólo así será posible una reflexión más profunda sobre las exigencias más primordiales para el equilibrio y la realización de las sociedades humanas en este contexto de la globalización y dentro de los márgenes de maniobra de que disponemos. Una reflexión que deberá ser una obra colectiva de todos esos grupos sociales diversos y plurales, que son conscientes de sus aspiraciones, sus discrepancias y sus límites. Claro que entendida de este modo, la reflexión colectiva a la que debe contribuir la escuela no es solamente una tarea intelectual, sino es también una tarea política.

Y es aquí, en esta dimensión política de la educación, de la práctica educativa que tiene lugar en una sociedad desafiada por la globalización de la economía, el hambre, la pobreza, la tradición, la modernidad y hasta la postmodernidad, el autoritarismo, la democracia, la violencia, la impunidad, el cinismo, la apatía, la desesperanza y la esperanza, donde se sitúa la labor del educador (Freire, 1997). ¿Entienden nuestros estudiantes de Magisterio esta naturaleza política de la educación? Estoy acostumbrado ya a escucharles el discurso de la neutralidad del maestro. Con más nitidez que nunca se hace necesario reivindicar el concepto freireano de la función del educador y de la educación como "toma de conciencia", que no es más que "un comportarse del hombre, de la mujer, frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano".

Nos sobran razones para hacernos eco de este convencimiento. Son los cambios monumentales que esperan a la educación y que ya hemos esbozado anteriormente: las múltiples aplicaciones de las nuevas tecnologías, que a duras penas empiezan a estar presentes en las aulas; la ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas, y las variadas posibilidades de movilidad real y virtual de los estudiantes. A ello se añade la globalización y un sustancial cambio del entorno educativo y de las etapas y edades del aprendizaje, que se convertirá definitivamente en continuo. En este contexto, el sencillo, barato y multitudinario acceso a la información a través de Internet será determinante y obligará en breve a cambiar el concepto de escuela y de universidad.

#### TERCER PASO: CONCIENCIA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES QUE EXIGE LA ESCUELA DE UN MUNDO GLOBALIZADO.

Dice Édgar Morin<sup>9</sup> que con la globalización, -proceso que define como aquel que consiste en poderse poner en contacto con cualquier punto de la Tierra, en ser habitante de la Tierra-, estamos asistiendo al nacimiento de una nueva civilización, para cuya comprensión propone una reforma de la educa-

<sup>9</sup> Entrevista a Edgar Morin en *El Mundo*, 30 de enero de 2000.

ción primaria. Reforma que supere las formas fragmentadas de aprender y se aproxime a un nuevo aprendizaje basado en la visión global, en la educación de la capacidad de poner las cosas en su contexto, un aprendizaje superador de la visión y percepción fragmentada de la realidad. Porque, hasta ahora, al aprender de un modo parcial y parcelado, hemos perdido la oportunidad de captar los problemas fundamentales. No hay dudas para él: para cambiar el pensamiento, hay que reformar la educación. Será, dice, "la mejor manera de entender la complejidad de las cosas".

Muchos de quienes trabajamos en el campo de las Ciencias Sociales y su enseñanza pensamos que esta exigencia de educación nueva no tiene una respuesta simplista, pero pasa por la toma de conciencia colectiva, en objetivos y propósitos, de quienes educan y enseñan.

Dejando al margen el debate propositivo sobre las exigencias que la globalización impone sobre las competencias técnicas de multitud de profesionales para las empresas (Haddad, 1997), nos interesa desgranar aquellas competencias que pueden considerarse propias de los educadores de la Educación Infantil y Primaria, al mismo tiempo que trazamos las determinaciones didácticas que implican. Es decir, se trata de formular propuestas que orienten la formación de los futuros maestros y les reporten algunas respuestas válidas en su afán de despejar, con lucidez y una cierta seguridad, preguntas esenciales como ¿para qué enseñar Ciencias Sociales?, ¿qué enseñar de ellas? y ¿cómo enseñarlas?

Aún a riesgo de generalizar en exceso y no concretar adecuadamente, pero siempre desde la preocupación que mantengo por los impactos de la globalización en la educación y desde el convencimiento de la necesidad de construir respuestas educativas a estos procesos<sup>10</sup>, me atrevo a realizar, a modo de grandes objetivos-guía para la formación futura de maestros, la siguiente propuesta de objetivos generales de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

A) La enseñanza de las Ciencias Sociales, en un momento de cambios estructurales, adquiere su más pleno sentido en la tarea de *redefinir la función social de la escuela*. Si verdaderamente estamos convencidos de que la Escuela está llamada a responder a las nuevas necesidades de una sociedad donde el cambio tecnológico no va a disminuir, esto exige una persona más abierta, flexible y polivalente. ¿En qué medida las Ciencias Sociales, su enseñanza, deben contribuir a educar en y para esa polivalencia? Aquí, siempre he propuesto, -desde el convencimiento de que tanto el maestro como el Profesor de Educación Secundaria pueden hacerlo en su trabajo en el aula, aún a riesgo de la incomprensión y el rechazo de muchos-, *traspasar las fronteras de las asignaturas tradicionales* y en torno a las Ciencias Sociales y de manera cola-

10 En estos momentos, me encuentro en la fase inicial de realización de la Tesis Doctoral: "Educar en tiempos de la globalización, Movimientos sociales y materiales de enseñanza. Aportaciones a una Didáctica de la Solidaridad desde las Ciencias Sociales."

borativa con otras disciplinas escolares, construir propuestas didácticas que afronten la globalidad de los problemas del ser humano desde una perspectiva amplia del saber.

B) Pero la Escuela, aún mirando hacia el futuro de sus educandos, no puede dejar de mirar al presente. No podemos olvidar que cada vez será más difícil ayudar a educar a ser personas en una sociedad de trabajo escaso y precario, al menos para la mayoría. Las Ciencias Sociales deben plantearse cómo *formar ciudadanos* (Pagés y Gómez, 1998). Aquí, las Ciencias Sociales contribuyen, más que otras, a *configurar una escuela con vocación humanista y no hay humanismo sin solidaridad*.

Esto nos conduce al amplio campo de la Educación para la Solidaridad (Sáez, 1995; Aczur-Las Segovias, 1995; Sequeiros, 1997; Sánchez Torrado, 1998), de la que las Ciencias Sociales y su Didáctica deberían nutrirse con mayor notoriedad, en sus discursos reflexivos y en sus prácticas docentes.

La Educación para *la Educación de una Ciudadanía Solidaria*, antes que una posibilidad educativa, es una necesidad social: responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos.

Aquí, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene todo un campo de investigación amplísimo si decide nutrirse de las aportaciones provenientes de los movimientos sociales, especialmente de las ONG's y de la sociedad civil en su conjunto. No hay educación que se pretenda de la solidaridad, si no es en el marco de una perspectiva social y crítica. Sería el mejor modo de contribuir a la formación de futuros maestros y maestras con un conocimiento que responde a las demandas sociales.

C) Lo dicho implica que *se impone un cambio de enfoque y de orientación en los contenidos de los saberes sociales y en sus aprendizajes*. Y, en consecuencia, en el modo de formar a los futuros maestros. Esto es ineludible si tenemos en cuenta el cada vez mayor y más libre acceso a los conocimientos a través de las nuevas tecnologías, lo cual interferirá en la actual organización secuencial de los conocimientos en la que se basan los cursos escolares. Esto determinará una exigencia básica: cómo lograr que los alumnos se construyan "coordenadas coherentes de conocimiento". Esto, que hemos llamado clásicamente "aprender a aprender", tendrá nuevas implicaciones evidentes para las bases psicológicas del aprendizaje. Así lo explica Castells en la entrevista anteriormente citada: "Ya se han hecho estudios, pocos, en las escuelas, analizando qué pasa cuando los niños entran en Internet. Muy sencillo: aquéllos de aprendizaje rápido aprenden mucho más rápidamente, se despegan de los otros, los que son de aprendizaje lento, se retrasan mucho más".

D) En conexión con todo lo dicho, y desde un aconsejable relativismo, -si tenemos en cuenta que mucho fue lo que se predijo ya en otro tiempo, cuando ciertos avances tecnológicos empezaban a aplicarse a la enseñanza, sobre la "segura desaparición" del maestro-, definitivamente, los profesores dejaremos de ser meros "transmisores de conocimiento", para pasar a ser "con-

ductores de alumnos", enseñándoles a *saber seleccionar los contenidos relevantes, a asimilarlos, interrelacionarlos y a ponerlos en práctica*. Esto, que ya se hace explícito, por ejemplo, en muchos de los objetivos-LOGSE, responde en realidad a las exigencias de un nuevo momento que la globalización hace más patente. Quizás transformada para una mayor capacidad expresiva, de análisis y de síntesis, así como de selección e interpretación de los contenidos, la función, en esencia, de los profesores seguirá siendo la de provocar el aprendizaje y la de ser grandes comunicadores y conocedores de su materia, pero ya en franca competencia con recursos muy potentes y de uso cotidiano en manos de sus alumnos.

E) Otra de las implicaciones didácticas a que nos impulsa nuestra preocupación por ofrecer respuestas educativas, desde las Ciencias Sociales, en la era de información y de la mundialización capitalista, es la referida a los propios objetos de estudio. En este aspecto, ya hemos avanzado otras veces, nuestro pronunciamiento por el tratamiento de los problemas socioambientales de nuestro mundo (Merchán y García, 1997; Alanís, 1999). Y para ello, el mejor de los aliados, una de las más potentes herramientas de acercamiento a esos objetos de estudio: los medios de comunicación, de los cuales debemos hacer un uso desvelador y desenmascarador, ya que también ellos representan una determinada visión del mundo y sus realidades. Sin duda, desde Austria a El Ejido, podemos emprender un viaje apasionante que nos ayude, con nuestros alumnos, a comprender el mundo en que vivimos. Desde mi experiencia, he de decir que es verdaderamente alarmante el acusado desconocimiento, por parte del alumnado de Magisterio, de aspectos generales de la Historia y de la Geografía, sobre todo de la Geografía que podemos encontrar en las páginas de la prensa diaria.

G) Si la globalización determina un enfoque de enseñanza sobre el que puede girar todo un programa de acción educativa, desde las Ciencias Sociales, necesitamos un *lenguaje* que nos descifre la comprensión de sus efectos. En este aspecto, la Tradición Crítica de las Ciencias Sociales nos otorga uno de los conjuntos más coherentes de principios heurísticos, hipótesis, conceptos y métodos de análisis. De este modo seremos capaces, con este lenguaje (más que un lenguaje), de orientar convenientemente nuestros procesos de estudio, confiriéndoles una lógica de conocimiento que nos haga comprender la naturaleza de los problemas a que nos enfrentamos. Y, al mismo tiempo, nos clarificarán el discurso, diverso y rico, pero a veces confuso, en que nos movemos los educadores.

Es de este modo, como iremos descifrando, el sentido oculto de la arquitectura de esta sociedad global, construida por los banqueros y empresas multinacionales y los amos políticos de las metrópolis, cuyos procesos de decisión se realizan detrás de las espaldas de los afectados (Chomski, 1997). Buen pretexto, pues, para reivindicar nuevamente la necesidad de Educar para la Democracia (Pérez Serrano, 1997), una *democracia participativa* (Villasante, 1995), más allá de los convencionalismos formales de las sociedades occiden-

tales. Y, poco a poco, iremos construyendo el *discurso crítico* sobre la globalización, discurso que en clave didáctica, puede cobrar la forma de *ideas-fuerza* sobre cada uno de sus aspectos fundamentales: su dimensión (geografía), sus efectos (antropología cultural), la percepción de sus protagonistas (política), su génesis y procesos (historia), sus condicionantes estructurales (economía), sus beneficiarios y sus perdedores (sociología), las posibilidades de intervención (ética).

Y como argamasa de ese discurso desvelador de la globalización económica y la mundialización capitalista, *conceptos* propios del humanismo crítico o del amplio campo de trabajo transformativo desplegado por los movimientos sociales: conciencia global; desarrollo humano; conciencia ecológica; feminismo; identidad local no violenta, no excluyente y solidaria; hegemonía; dependencia; homogeneización cultural; desarrollo sostenible; biófilo; holístico; sinergia; asimilación; intercambio desigual; revolución tecnológica; sociedad informacional; interculturalidad y... justicia.

La primera gran tarea que tenemos los educadores es la de depurar el significado de muchos de estos conceptos, hoy engullidos por el omnímodo poder del pensamiento único, evitándose un uso simplificado o deformado de los mismos. A continuación, es la propia didáctica de las Ciencias Sociales, la que ha de avanzar en propuestas que hagan posible la *receptividad intelectual* de esas ideas fuerza que hemos mencionado. Y, por último, el *método* adecuado a la insuficiencia de medios e informaciones sobre la propia globalización. Es decir, un proceso de acción educativa acorde a los fines propuestos de formación social crítica, articulado en torno a la idea de la *investigación escolar* como principio didáctico (IRES, 1991). Ello implica el uso, en los procesos de enseñanza, de herramientas que hagan patente la primacía de la argumentación razonada, de la confrontación de ideas, de la explicación multicausal, del descubrimiento de contradicciones, de la asunción de responsabilidades y de la proyección de compromisos en la comunidad en la que se vive y nos educamos.

Y todo ello, huyendo del doctrinarismo esterilizante de quien se siente en posesión del único discurso verdadero. El principio de incertidumbre es sustancial al discurso y al pensamiento crítico sobre la educación: por un lado, nuestro compromiso con esta forma de pensar no es un obstáculo para poder cambiarla. Por otro, lo importante no es tanto aproximar a nuestros educandos a nuestra forma de pensar, sino la receptividad que se muestra en todo el proceso a las ideas diferentes a las propias.

Plantear nuestros discursos, nuestras reflexiones teóricas y nuestras prácticas para una formación de maestros y maestras a la altura de las necesidades de los tiempos presentes, significa, por último, reconocer así mismo la necesidad de ir transformando determinados contenidos de enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, sobre todo, los modos de enseñar, más acordes, desde nuestros puntos de vista, con el reconocimiento de la capacidad para la transformación de los seres humanos. La *teoría de la acción*

*comunicativa* habermasiana explica la posibilidad de realización de cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas, lo que le otorga a ésta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación. Conscientes de las limitaciones, algunas estructurales, en que se desarrollan nuestras enseñanzas para los futuros maestros y maestras, en estos tiempos de la globalización en que la educación se encuentra sumida en una fuerte crisis, derivada de las transformaciones sociales, culturales y económicas, estamos obligados a poner en práctica otras situaciones para el aprendizaje de nuestros alumnos. Un *aprendizaje dialógico* (Flecha y Tortajada, 1999), aquel que, derivado de la utilización y desarrollo de habilidades comunicativas, se basa en los principios del diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la creación de sentido y la solidaridad. Una solidaridad que, cuando Europa, desde el centro al sur, se ve conmovida por quienes practican la intolerancia y la exclusión, se hace más necesaria que nunca.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AC SUR-LAS SEGOVIAS. (1995): Guía de Educación para el desarrollo. Madrid. Bitácora.
- ALANÍS, L. (1999): "Educar para la complejidad: Contenidos de enseñanza y movimientos sociales. La influencia de la sociedad civil en el currículum de CC.SS." en Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. Sevilla. Diada.
- CHOMSKY, N y DIETERICH, H. (1997): "La aldea global". Txalaparta. Nafarroa.
- DELORS, J. (1996): "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional". Madrid. Santillana. UNESCO.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2000): "La sociedad mundial en el giro de siglo". Noticias Obreras, 1.254. 21-36.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- GALEANO, E. (1998): *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo XXI.
- GÓMEZ, E. (1998): La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Lleida.
- HADDAD, W. (1997): "La globalización de la economía: Repercusiones en la Educación y en la formación de competencias". Perspectivas. XXVII, 1.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (1999): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona. Graó.
- MARDONES, J.Mª. (1997): Desafíos para recrear la escuela. Madrid. PPC
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA, F.F. (1997): "El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria". Aula, 61, 9-12.

- PAGÉS, J. (1998): Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Lleida.
- PÉREZ, A.I. (1999): "La escuela educativa en una aldea global". Cuadernos de Pedagogía, 286, 88-92.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid. Popular.
- SÁEZ, P. (1995): El Sur en el aula. Zaragoza. Centro Pignatelli.
- SÁNCHEZ, S. (1998): Ciudadanía sin Fronteras. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- SEQUEIROS, L. (1997): Educar para la Solidaridad. Barcelona. Octaedro.
- THRIFT, N. (1996): "A Hiperactive World" en JOHNSTON, TAYLOR y WATTS Geographies of Global Change. Remapping the World in the Late Twentieth Century. Backwell Publishers.
- UNESCO (1998): Informe Mundial sobre la Educación. Madrid. Santillana.
- VILLASANTE, T.R. (1995): Las democracias participativas. Madrid. HOAC.
- VV.AA. (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar"* (IRES). Sevilla. Diada.

EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA EXPERIMENTACIÓN CURRICULAR. LOS  
CONTENIDOS DE CARÁCTER ECONÓMICO EN CIENCIAS SOCIALES.  
REFLEXIONES Y PROPUESTAS

MANUEL RODRÍGUEZ ALGARÍN  
*CEP Castilleja de la Cuesta (Sevilla)*

*"No hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor"*  
Stenhouse, 1984

¿CUÁL ES EL PAPEL DEL PROFESOR ANTE EL DESARROLLO CURRICULAR?

De todos los presentes es sabido que desde el campo de la didáctica innovadora en general, y desde la didáctica de las Ciencias Sociales en particular, existe una preocupación fundamental y prioritaria por la formación del profesorado. Se piensa en el profesor como un profesional que sea capaz de diagnosticar y evaluar situaciones de aula; diseñar, elaborar y poner en práctica actividades de enseñanza y aprendizaje; y conocer con detenimiento la realidad educativa de los centros y sus problemas. Se busca un desarrollo profesional deseable donde el profesor sea un profesional autónomo, reflexivo y crítico con capacidad para comprender racional y conscientemente la realidad del aula en la que se haya inmerso, buscando aquellos aspectos que sean susceptibles de transformarse para su mejora.

Sin embargo, constatando la realidad del momento presente observamos que la situación general del profesorado está a mucha distancia de este propósito. Lo más común es la práctica didáctica rutinaria y homogeneizante, dependiente de materiales curriculares descontextualizados, hechos por otros, y que son determinantes en la fijación del modelo didáctico empleado. Ni siquiera la vía, establecida institucionalmente con la reforma educativa implantada que ofrece una cierta flexibilidad y autonomía curricular, está favoreciendo un perfil de profesorado menos rutinario y más creativo en su práctica habitual. Que tenga un mayor grado de implicación en el desarrollo y puesta en práctica del currículum. Como señalan Estepa y Domínguez (1999) este nuevo papel sólo ha sido asumido por sectores minoritarios del profesorado.

Se puede pensar que desde el planteamiento curricular existente se ofrecen distintos niveles de intervención y competencias al profesorado, abriéndose posibilidades de distintas interpretaciones por parte de éste. La disminución de esta presión intervencionista en el desarrollo curricular se puede ver como un factor potenciador de un desarrollo profesional más autónomo. Desde esta concepción más novedosa, la pretensión es que el profesor asuma competencias curriculares de manera más abierta y flexible. Que tome decisiones sobre el currículum facilitando el control del mismo y sobre el proceso de trabajo que lleva a cabo en el aula.

Sin menoscabo de las ideas expresas por Contreras (1996), sobre las intencionalidades que tienen las administraciones educativas con respecto a las reformas que emprenden en los sistemas de enseñanza, más por "*salvaguardar la legitimidad del Estado*" que por un verdadero propósito de mejora de los mismos, podemos decir que, aunque el profesorado tenga posibilidad y facilidad administrativa para desarrollar el currículum de manera más abierta y flexible, no garantiza que su papel sea más autónomo y reflexivo. Como indica Merchán (1998), aún siendo una condición necesaria, el currículum flexible no resuelve el problema de la intervención del profesorado en el diseño, elaboración y puesta en marcha del mismo.

Para comprender esta situación, entre otras cuestiones, podemos analizar cuál es el pensamiento curricular del profesorado y las relaciones que establece con el marco curricular y su desarrollo. En este sentido, si bien se reconoce que hay una cierta diversidad y heterogeneidad en el mismo, se constata que hay una tendencia dominante y generalizada a tener un papel relativamente pasivo ante esta cuestión del desarrollo curricular. Parece bastante acertado decir que el profesorado se siente liberado de la responsabilidad de pensar en el currículum que va a trabajar en el aula; de cómo lo va a concretar; de cómo lo va a desarrollar. No tiene que entrar en problemas de diseños ni pensar en "contenidos", ni otras cuestiones que ya están pensadas. Dice Pagés (1994) que al profesorado le resulta más fácil y cómodo enseñar contenidos que pensar en cuáles serían más idóneos, desde una perspectiva didáctica, como objetos de enseñanza. O como afirman Gimeno y Pérez (1993), en el modelo didáctico más generalizado, la preocupación científica se centra sobre las actividades a realizar en el aula y no sobre los contenidos a enseñar.

También podemos recoger las opiniones de Martínez Bonafé (1991), que en sus estudios sobre las relaciones entre el diseño, el desarrollo curricular y los materiales que se usan para poner en marcha ese currículum en el trabajo didáctico cotidiano, el profesorado está sujeto a un proceso de alienación profesional. Esta alineación profesional, llamada por él descalificación laboral, es consecuencia de la separación notoria que se da entre el nivel de concepción del currículum entendido como cultura seleccionada con carácter disciplinar, universalista, y el nivel de ejecución entendido con una visión positivista que separa la teoría de la práctica. Así, el papel del profesor se caracteriza por ser un mero instrumento aplicador, técnico que ejecuta unos diseños elaborados por otros, - expertos o gestores-, en el aula.

Bonafé nos proporciona un ejemplo sobre esto cuando habla de la utilización de "... *materiales a prueba de profesores...*", refiriéndose a una experiencia desarrollada en USA, donde se demostró que el papel de los profesores fue el de técnicos-ejecutores, donde no había que esforzarse por la concreción del currículum, no hay que pensar en su desarrollo, ya que se tiene la herramienta precisa para hacer el trabajo didáctico en el aula. Desde una visión tecnológica se decía que lo importante era tener buenos materiales, independiente del perfil del profesorado.

Resulta sugerente la idea de la alienación profesional como una teoría que puede explicar la situación en la que el profesorado se encuentra en los momentos actuales donde le resulta muy difícil desprenderse de su realidad didáctica habitual, y que, sustancialmente, la planificación del trabajo en el aula le viene ya dada por unos formatos muy elaborados y concretos, - proyectos editoriales y libros de textos -, no necesitando pensar ni reflexionar sobre aquellos aspectos del currículum que ya le vienen determinados.

#### ¿QUÉ PUEDE APORTAR LA EXPERIMENTACIÓN CURRICULAR AL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO?

La panorámica descrita más arriba nos puede parecer bastante pesimista y desalentadora. El profesor se mueve entre la profesionalización y la desprofesionalización; se le exige que se desarrolle y ponga en marcha el currículum pero no se le da el marco de actuación propicio, ni la formación más idónea ni el tiempo necesario para ello. Se viven situaciones de cambio social y educativo pero no se sabe cómo hay que enfrentarlas. Hay una frustración evidente. Ingenuamente se añoran viejos tiempos.

Sin embargo, y precisamente desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se pueden ofrecer vías y estrategias que posibiliten el cambio y la innovación. Se podría considerar la didáctica del Área como una fuente primordial para "... *generar un genuino conocimiento profesional...*", (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996. p.22). De este campo se pueden extraer instrumentos valiosos y herramientas útiles para promover actitudes más reflexivas y críticas tan necesarias para desarrollar una buena profesionalidad docente.

En este sentido, y siguiendo a Contreras (1996), debemos considerar la importancia creciente que toma el hecho de que los cambios en la enseñanza se promueven no sólo con el concurso fundamental del profesorado sino que éste tiene que constituirse en agente activo de los mismos. Se ve que los procesos de innovación y cambio tienen que ponerse en práctica con estrategias y modelos de intervención con el profesorado. Incluso, el ámbito de las actuaciones para promover esos cambios e innovaciones pasa al aula y al centro educativo como escenarios y espacios necesarios.



En los momentos más recientes han cobrado una importancia capital la investigación del profesorado sobre su propia práctica (Schön, 1983; 1992), y los modelos llamados de *investigación en la acción* (Elliott, 1990; 1993), donde se busca la progresiva implicación de los participantes con el objeto de integrar el modelo de enseñanza con la práctica docente.

Así, a decir de Ballenilla (1995), en la formación del profesorado, en su desarrollo profesional, debe optarse por estrategias que vinculen el modelo de profesor que se pretende con el modelo de enseñanza que es el que determina su práctica didáctica en el aula. Hay que buscar una relación necesaria entre formación del profesorado y mejora de esas prácticas didácticas que se ponen en marcha. Las estrategias para la formación del profesorado tienen razón de ser en la medida que ésta facilita cambios en la dinámica que se lleva en el aula. Y a su vez, los cambios en el aula, desde una reflexión fundamentada, deben favorecer un conocimiento y desarrollo profesional deseable desde una perspectiva innovadora.

Es aquí donde la experimentación curricular, entendida como la puesta en marcha de propuestas de enseñanza dentro del aula, constituye toda una estrategia formativa enfocada a promover la transformación del profesor que es, en definitiva, el que promueve y hace cambiar la realidad escolar. Se puede afirmar que cuando el profesorado planifica y desarrolla tareas de experimentación curricular se incorpora a un proceso de reflexión *en y sobre la acción* que posibilita el desarrollo de un conocimiento profesional significativo. Con la experimentación curricular se ponen en marcha, de forma paralela e interrelacionada, procesos formativos que inciden directamente sobre el profesorado implicado. (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996).

Siempre entendida como un proceso implicativo, la experimentación curricular desde un modelo de desarrollo profesional deseable, debe potenciar la colaboración entre iguales para asumir y entender la cooperación como sistema de trabajo, con lo que significa de ayuda a la labor programadora, ahorro de tiempo y esfuerzo con el reparto de tareas, apoyo moral entre los miembros participantes, y romper el aislamiento profesional tan extendido y común en las organizaciones escolares. (Travé, 1998).

La experimentación curricular debe permitir, entre otros cuestiones importantes, que el profesor, o profesores implicados, se aboque a una reflexión sistemática de las actuaciones didácticas realizadas; a desarrollar un proceso de actualización y formación con respecto a los contenidos propuestos como objetos de enseñanza; a utilizar y valorar las potencialidades de instrumentos y herramientas de uso investigador como es el caso, entre otros, del "diario del profesor". En definitiva, la experimentación curricular incidirá en la mejora de la enseñanza en la medida que permite una relación estrecha entre la teoría y la práctica por medio de la reflexión contribuyendo, de esta manera, a formar una conciencia crítica y reflexiva entre el profesorado participante.

### ¿QUÉ PROPUESTA CONCRETA DE EXPERIMENTACIÓN CURRICULAR SE HACE?

En la línea planteada por Travé (1998), de desarrollar estrategias de formación más centrada en procesos colaborativos que actuaciones puntuales que, aunque informan al profesor, no producen cambios innovadores en sus prácticas, se propone la experimentación curricular en torno a la unidad didáctica "Productores y Consumidores" de evidente contenido económico. Dicha unidad, dirigida a 1º de la ESO, forma parte de un proyecto curricular del Área para toda la etapa, en fase de realización por el Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) y que junto con otras unidades diseñadas y ya experimentadas, pretende ser objeto de uso en el aula, buscando su validación como instrumento didáctico eficaz.

La propuesta de conocimiento escolar que se realiza desde la misma pretende que, desde los primeros cursos de la Educación Secundaria, se haga una aproximación rigurosa y sistemática al conocimiento del sistema económico y de la complejidad que tiene el mismo. En concreto, quiere abordar en el aula el estudio de las necesidades económicas que tienen las personas, los grupos humanos, conectando con la producción y el consumo como instrumentos que sirven para satisfacerlas. Es una propuesta de conocimiento escolar donde se presenta lo económico como resultado de la interrelación e interconexión entre esas necesidades humanas, la producción y el consumo, que a su vez interactúan en el medio sacionatural donde se producen repercusiones negativas por una agresión desmedida, motivada fundamentalmente por un mal entendimiento, aunque intencionado, de lo que realmente es "necesario" para el ser humano (Véase Rodríguez, 1999).

Los contenidos a manejar en la unidad siempre desde perspectivas sencillas, fácilmente comprensibles, donde la explicación de los fenómenos sociales se haga a través de rasgos muy perceptibles y evidentes, partiendo de ámbitos cercanos y familiares, se moverán entre tres grandes líneas argumentales:

- 1º Realizar una aproximación a las actividades económicas a través de tres elementos básicos constitutivos del sistema económico y de las relaciones que se dan entre ellos: NECESIDAD-PRODUCCIÓN-CONSUMO.
- 2º Aproximación al conocimiento de las necesidades humanas; cuáles son más esenciales y cuáles son "no" necesarias, creadas con el paso de una forma de producción más artesanal a una forma de producción más industrial.
- 3º Aproximación al conocimiento de las repercusiones medioambientales de la producción y el consumo, con especial atención al papel de este último como responsable de la degradación y crisis ambiental actual.

La experimentación con esta unidad didáctica, vinculando en un mismo proceso integrador el desarrollo del currículum del alumno al desarrollo del currículum del profesor (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del

Proyecto IRES, 1996), pretende obtener información sobre aspectos tales como:

- Características relevantes de las concepciones de los alumnos de la secundaria relacionadas con los contenidos de carácter económico que son objeto de estudio.
- Conocer su desarrollo evolutivo con especial atención a los obstáculos y las dificultades detectadas en la construcción de esas nociones económicas.
- Experimentar la viabilidad de propuestas didácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de estrategias de investigación en el aula.
- Avanzar en la construcción del Ámbito de Investigación del sistema económico entendido como propuesta didáctica para su enseñanza en la Secundaria Obligatoria.
- *Poner en marcha una estrategia de carácter procesual para la formación del profesorado implicado basada en el trabajo colaborativo y que sea capaz de unir la teoría con la práctica por medio de la reflexión sistemática y continuada. Se pretende generar un proceso que incida en la mejora de la calidad del trabajo docente y favorezca las posiciones innovadoras en el desarrollo profesional.*

El referente pedagógico-didáctico que se asume en esta unidad, y por tanto servirá de marco en la experimentación curricular, son los supuestos de los que se parten en el mencionado Proyecto IRES. Desde dicho proyecto se "pretende coordinar en un mismo proceso de la investigación educativa, la experimentación curricular y el desarrollo profesional de los equipos de profesores implicados" (Cañal, 1991, p.2). En él se toman como marco tres grandes perspectivas de mucho interés para la educación en general, y para la didáctica en particular: la perspectiva de la complejidad, la perspectiva crítica y la perspectiva constructivista, realizando una relectura y reformulación de las mismas desde la coherencia del modelo didáctico por el que se opta: "el Modelo de Investigación en la Escuela" (MIE). Desde dicho modelo se entiende la enseñanza como "una actividad práctica susceptible de ser analizada y reflexionada teóricamente, descrita científicamente y transformada según criterios ideológicos, científicos y sociales" (García y Porlán, 1990, p.29).

Desde la perspectiva apuntada se hace evidente que la experimentación curricular que se propone no debe entenderse simplemente con que se "apliquen" los materiales curriculares ya diseñados, -como se enfocaría desde una visión tecnológica-, sino que estos materiales, caracterizados por ser totalmente abiertos y susceptibles de ser adaptados a los contextos de aplicación concretos, deben ser sometidos a análisis, revisiones, reformulaciones y reelaboraciones pertinentes a través de todo el proceso que supondrá la experimentación de los mismos. En ningún caso se trata de un material ya terminado y cerrado. Se trata de facilitar la labor programadora del profesor ofreciendo propuestas de enseñanza que pretendan probar su potencialidad para mejorar las prácticas docentes. En este sentido, dentro del proceso de experi-

mentación curricular toma una importancia capital la fase de contacto previo y negociación con el profesorado implicado para el estudio y adecuación del material didáctico que debe ser tan abierto que permita su análisis, reelaboración y adaptación al grupo de alumnos y al particular contexto escolar donde se va a realizar su puesta en práctica. (Travé y Estepa, 1996a; Travé, 1998).

La experimentación curricular también va a estar vinculada al nivel de conocimiento y desarrollo profesional del profesorado implicado y tomar éste como punto de partida lo que exigirá considerar otras dos cuestiones importantes. Una, asumir unas orientaciones que sirvan de base y marco de referencia en el desarrollo del proceso de experimentación, y por ende, de formación. Otra, y de acuerdo con la normal diversidad existente entre el profesorado, tratar de establecer niveles de partida en el grado real de desarrollo profesional del profesorado experimentador que ayuden a enfocar y ajustar de forma adecuada el planteamiento de las actividades y el proceso a emprender.

Los principios básicos orientadores que se asumen para la formación del profesorado en el proceso experimentador serán: principio de respeto a la diversidad en la formación de los profesores; principio de autonomía y autoorganización profesional; y el principio constructivista en el desarrollo del conocimiento profesional. (García y Porlán, 1990),

Con respecto a los niveles de desarrollo profesional, se tendrían en cuenta tres que, de acuerdo con Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, (1996) serían: Un primer nivel de *dinamización* en el que se situaría el profesorado susceptible de cuestionarse aspectos muy básicos sobre las dificultades detectadas en el ejercicio docente. Otro de *experimentación* en el que los problemas profesionales se pueden abordar desde su participación en el diseño, elaboración y puesta en práctica de propuestas de enseñanza en formato de unidades didácticas o de proyecto. Un último nivel de mayor desarrollo, de *investigación*, donde vinculando la experimentación y la investigación educativas se facilitaría la reflexión crítica sobre su actividad teórico-práctica.

Estos tres niveles, desde una perspectiva de un desarrollo profesional deseable, son entendidos como distintas fases de un proceso evolutivo y dinámico que puede tener lugar en el desarrollo profesional del profesorado y que no sólo nos aportarán conocimientos sobre las características concretas de cada uno sino que nos servirán como referentes para analizar cuáles podrían ser los obstáculos y dificultades más frecuentes en el tránsito de un nivel a otro.

La perspectiva holística y compleja que se adopta en la experimentación, fundamentada en la investigación ecológica, o investigación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en su totalidad (Doyle, 1985; Travé, 1998) determina que el proceso de evaluación y seguimiento de la misma se enmarque, de acuerdo con Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, (1996), en la llamada "evaluación investigativa" (GIE, 1991a; Santos Guerra, 1990 a) que en sus rasgos globales, entre otros, se caracteriza por:

- Realizar la evaluación a lo largo de todo el desarrollo del proceso experimentador. No sólo en momentos puntuales.
- Asumir un carácter más cualitativo y explicativo en la obtención de las informaciones para entender con mayor claridad cómo ocurren los procesos y qué propuestas de mejora necesitan.
- Considerar en gran medida los contextos y características peculiares de los intervinientes en el proceso experimentador.

Este proceso de evaluación y seguimiento con el uso de los instrumentos y herramientas adecuadas a tales fines permitirá obtener información pertinente acerca de cómo evoluciona el conocimiento de los alumnos, acerca de la intervención y el papel jugado por el profesor, o profesores implicados, e incluso del propio proceso de experimentación.

## BIBLIOGRAFÍA

- BALLENILLA, F. (1995): *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores en la práctica?*. Sevilla, Díada.
- CAÑAL, P. (1991): *Experimentación del proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo en la Educación Primaria: una investigación didáctica internivelar en el ámbito de la reforma Educativa de Andalucía*. Grupo de Investigación GAIA. Proyecto aprobado por la CEJA. (Inédito).
- CONTRERAS, J. (1996): "Teoría y práctica docente". *Cuadernos de Pedagogía*, 253. 92-100.
- DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". *Revista de Educación*, 227, 29-42.
- ESTEPA, J. Y DOMÍNGUEZ, C. (1999): "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado". En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Sevilla, Díada. 87-92.
- GARCÍA, E, Y PORLÁN, R. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela". *Investigación en la Escuela*, 11.25-37.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (1996): "Experimentación curricular, desarrollo profesional y generalización de un proyecto". En *Experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Sevilla, Alfar.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y renovación Escolar (IRES)*. Versión Provisional. Presentación y cuatro cuadernos. Sevilla, Díada.
- MARTÍNEZ J. (1991): *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla, Díada.

- MERCHÁN, J. (1998): "El papel del profesorado en la determinación de los contenidos". *Investigación en la Escuela*, 34. 25-35.
- PAGÉS, J. (1994): "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos*, 13. 62-68.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Londres, Temple Smith.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, PAIDÓS/MEC.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- RODRÍGUEZ, M. (1999): "Productores y Consumidores". *Cuadernos de Pedagogía*, 279. 73-76.
- TRAVÉ, G. y ESTEPA, J. (1996): "La experimentación curricular en Ciencias Sociales como base para el cambio de la práctica educativa. Estudio de un caso". En *Experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Sevilla, Alfar.
- TRAVÉ, G. (1998): *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la Enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva, Publicaciones de la Universidad.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal.

INVESTIGAR EN EL AULA: UN PROCESO DE  
FORMACIÓN COLABORATIVA A PARTIR DE LA  
EXPERIMENTACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES  
DE CARÁCTER DELIBERATIVO  
(COMPRENDER PARA MEJORAR)

FRANCISCO J. POZUELOS ESTRADA  
*Universidad de Huelva*

La Formación Centrada en la Escuela entendida como la estrategia que usa un colectivo docente con la intención de abordar y resolver los problemas con los que se encuentran en su práctica cotidiana, cuenta en el CP "Marismas del Odiel" de Huelva con un dilatado historial precedente, mucho son los proyectos que desde esta perspectiva se han acometido en los doce años que lleva funcionando como centro escolar; es más, sus inicios conectan precisamente con un proyecto de innovación<sup>1</sup> elaborado por los enseñantes que iban a desarrollar su acción educativa en él, proyecto que a lo largo de distintas revisiones y actualizaciones ha experimentado cambios, mejora y adaptaciones diversas.

En esta secuencia evolutiva aparece la incorporación al "Programa de Reforma de la Segunda Etapa de EGB para Andalucía", proyecto que, como se ha puesto de manifiesto en múltiples estudios<sup>2</sup>, ha servido de guía y base para la actual Secundaria Obligatoria (LOGSE).

Más adelante y posterior a una serie de aportaciones y revisiones se convirtió en un proyecto de Formación en Centro aprobado y apoyado desde el CEP de Huelva con el fin de impulsar la elaboración de Proyectos Curriculares que realmente estuvieran en sintonía con los procesos reflexivos que dan sentido y significatividad a estos documentos educativos. El resultado fue un

1. Proyecto 'Aula Abierta'

2 AUTORES VARIOS (1987) *Por una enseñanza mejor. La reforma del ciclo superior de EGB en Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. PÉREZ GÓMEZ, Á y GIMENO, J. (1994) *Evaluación de un proceso de innovación educativa. Junta de Andalucía*. Consejería de Educación y Ciencia. PÉREZ GÓMEZ, Á. (1997) *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla. Díada.

documento marco que serviría de orientación para todas las actividades y experiencias que se llevasen a cabo en el Centro, lo cual no resultaba demasiado conflictivo dado el nivel de implicación y protagonismo que asumió toda la comunidad educativa.

Sin embargo pronto se echó en falta una formación específica que ayudase a obtener el máximo provecho posible de un proyecto que por innovador e implicativo, a veces resultaba difícil su auténtica puesta en funcionamiento, máxime si tenemos en cuenta el deseo genuino que siempre ha manifestado el claustro por poner en funcionamiento unas ideas que sólo se pueden considerar valiosas si realmente funcionan en la práctica educativa, y no como un mero ejercicio retórico con objeto de adornar una documentación rutinaria y burocrática que poco tiene que ver con lo que ocurre en las aulas. De esta inquietud por conectar discurso y uso (teoría y práctica) surgió un nuevo proyecto de innovación e investigación que tendría como meta la implementación del Proyecto Curricular en la actividad cotidiana del aula y Centro<sup>3</sup> a través de unidades didácticas globalizadas directamente conectadas con el marco que las fundamenta, de manera que su experimentación ayudase tanto a mejorar la práctica como a perfilar y adecuar el Proyecto Curricular. Proyecto que no llegó a culminarse por diferentes motivos de carácter profesional y personal de muchos de los componentes del equipo de maestros y maestras.

Este proceso de autoformación ha generado en el Centro Escolar una cultura de debate reflexivo que ha contribuido notablemente a un desarrollo profesional cada vez más elaborado.

El proyecto que hoy queremos exponer deberá relacionarse con una forma de entender la formación conectada con la práctica que sirve de señal de identidad para este colectivo docente.

#### LA FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA. MODELO DE REFERENCIA PARA EL PROYECTO

La formación centrada en la escuela en general y la llamada formación en centro en particular, han experimentado en nuestro contexto un proceso de popularización, y a veces incluso de vulgarización y apropiación, de tal calibre que parece, en algunos casos, que cualquier actividad que se desarrolle en el Centro y esté mínimamente relacionada con la formación o información docente, por el mero hecho de estar ubicada en ese espacio físico ya es merecedora de ser considerada como "centrada en la escuela". Para evitar ese uso trivial del término es por lo que pensamos que resulta importante poner de relieve algunos aspectos y características que estimamos básicos e irrenunciables a la hora de hablar de procesos de formación centrados en la escuela.

<sup>3</sup> Proyecto de Innovación Educativa "Desarrollo de Unidades Didácticas a través de una metodología globalizadora e investigativa".

Consideramos el *Centro Escolar como la unidad clave* para avanzar hacia una mayor calidad educativa (Moreno, J.M.-1992). La escuela representa un sistema social con una cultura propia que ejerce un influjo potente en el tipo de desarrollo y cambio curricular que se dé o plantee. Junto con lo que acabamos de exponer subrayamos la dimensión singular y particular de cada Centro lo que no quiere decir que entendamos a cada escuela como una entidad aparte que no tiene lazos ni interacciones con otros colectivos; antes al contrario, a lo que aspiramos desde este modelo es, precisamente, a propiciar una red de colaboración e intercambios de forma que los contactos con otros posibiliten un enriquecimiento mutuo.

Entendemos al *profesorado* o equipo que trabaja en un contexto determinado, como el *verdadero protagonista* de su desarrollo y evolución, con esto y como expone Moreno (1992) el docente deja de ser considerado parte del problema para ser visto más bien como parte de la solución. Así cualquier transformación que se planifique deberá partir de ellos y no de propuestas externas y no sentidas por el equipo: en cualquier proceso de innovación lo más importante es sentirse protagonistas de la acción.

En coherencia con lo anterior, pensamos que es la práctica educativa la que genera y produce *problemas* que precisan resolverse e investigarse, y son estos, precisamente, los que motivan e involucran al profesorado en tanto que los compromete al partir de sus necesidades, ideas y posibilidades; dándose de esta forma progresos y evoluciones que se pueden relacionar con sus experiencias anteriores (aprendizaje significativo). A efectos de lo que estamos exponiendo entendemos por problema algo que no se puede resolver automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de diversos recursos (García-Portlán, 1990). Desde esta perspectiva la idea de problema no se expone como algo estático sino más bien como algo que se va desarrollando y diversificando (modelo de proceso), en consecuencia trabajar con "problemas" significa aceptar la posibilidad de soluciones variadas y no preconcebidas.

En relación con esto la preocupación por la práctica no puede ser el único criterio que debe orientar al proceso; creemos desde una perspectiva crítica, que *teoría y práctica son dos aspectos que deben interrelacionarse*, superando el conocido y denunciado divorcio entre teoría, entendida como leyes universales que organizan y definen a la práctica, y esta como un proceso meramente técnico, de aplicación rutinaria, de saber instrumental. Desde este planteamiento se explica el desarrollo profesional como un proceso de construcción de la teoría de la enseñanza por medio de una reflexión crítica y compartida sobre su propia realidad. A partir de este proceso reflexivo podríamos obtener una praxis suficientemente justificada en términos de fundamento teórico y rica en valores deseables o como expone Sancho (1988, p. 93) "*desde esta perspectiva la separación entre teoría y práctica se reduce, beneficiándose mutuamente*".

## EL APOYO EXTERNO EN EL MARCO DE LA COLABORACIÓN

Queremos centrar la atención en otro referente que consideramos fundamental a la hora de proponer cambios, mejoras y formación en contextos educativos: *la figura del agente externo o asesor*.

La estrategia que se lleva a cabo con la Formación Centrada en la Escuela tiene como meta, básicamente, el profundizar en la autonomía profesional del profesorado, pero esto, sin embargo, no quiere decir que se opte por un modelo que se apoye exclusivamente en el equipo de docentes que están en el proceso de formación, que dé la espalda a quienes quieren y puedan colaborar con la escuela. La formación en centro, precisamente, para su correcto desarrollo necesita de agentes externos que, dentro de un marco colaborativo, posibiliten diversas ayudas que de no darse resultarían un obstáculo para el proceso seguido. Pero en este modelo la intervención externa habrá que situarla dentro de un marco colegiado y simétrico, es decir, que apoye y facilite pero que ni lidere procesos, ni transmita soluciones. La responsabilidad deberá estar en manos de los asesorados y aunque esto no siempre sea fácil sí deberá ser una consigna deseable, pues, de otra forma *"el modelo colaborativo puede llegar a generar más dependencia que autonomía a causa de una sobrestimación de la figura del agente externo (ya sea como líder y no como experto)"* (Pozuelos, 1996, p. 183).

Desde esta consideración los colaboradores externos, asesores, representan una influencia positiva cuando su actuación tiene como meta el impulsar la reflexión crítica, cooperativa y comprometida con una mejora progresiva de la realidad docente, es decir cuando *"asisten a los profesores en el desarrollo de habilidades y hábitos de representar, analizar y comunicar sus experiencias y comprensión 'en contexto', esto es, sobre necesidades y problemas prácticos identificados por ellos mismos"* (Nierto, 1992, p. 80). Su implicación según ponen de manifiesto distintas experiencias tendrá especial relevancia cuando:

-Ayudan a seleccionar y acotar los problemas que son realmente importantes, y merecedores de ser investigados. Pero en todo caso se huirá de la imposición o, como expone Rodríguez Romero (1996, p. 76), *"evitar que la opción del asesor se convierta en pauta aceptada ciegamente por el profesorado"*.

-Son también agentes que, una vez conocido, acotado y sentido el problema que se va a investigar, pueden facilitar diversos datos e información necesarios para un mayor conocimiento y profundidad del objeto de trabajo concreto, evitándose con su intervención interminables disgregaciones y rodeos.

-Los asesores o agentes externos son cada vez más precisados, cuando se habla de autoformación, para evitar lo que se ha dado en llamar el "aprendizaje plano" (cuando ya todos nos hemos contado todo) que, en tantas ocasiones, es la causa del languidecer y, finalmente, conduce a la desaparición de muchas e interesantes experiencias de formación.

-El asesoramiento externo se muestra igualmente significativo a la hora de establecer redes de contactos (Moreno, J.M. 1992), es decir, canales de comunicación entre los distintos equipos o centros, de manera que se puedan optimizar y expandir ideas y recursos.

Y en todo caso, como expone Nierto (1992), la participación colaborativa de agentes externos tiene sentido, en tanto que su acción contribuye a que los procesos de mejora y cambio no se traduzcan siempre en esfuerzos heroicos realizados por un profesorado ya de por sí saturado de tareas y responsabilidades.

El modelo de asesoramiento que se propone, acorde con el tipo de formación que se está planteando, estará dentro de la corriente reflexiva, crítica y fenomenológica, que surge como alternativa a la corriente técnica, no contextual, y clínica (expertos que identifican y resuelven los problemas, presentando las soluciones a los profesores que se reducen a adoptarlos y llevarlos a la práctica).

## OBJETO DE ESTUDIO O 'PROBLEMA' DEL PROYECTO: MATERIALES CURRICULARES PARA LA EXPERIMENTACIÓN CURRICULAR

La innovación escolar y la práctica educativa renovadora se han enfrentado tradicionalmente a un dilema: ¿se deben emplear los libros de texto como herramienta de aula y con ello reducir el desgaste profesional o por el contrario es preferible buscar alternativas más plurales, complejas y profesionalizadoras aún a costa de un esfuerzo, a veces, poco sostenible?

La preocupación por los materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido, y sigue siendo hoy, motivo de gran preocupación y atención por todos los que están relacionados con la educación y nadie descarta ya ni su poder e influencia (Apple, 1989; Área, 1991; Blanco, 1994; Gimeno, 1994; Cañal, 1988; Cantarero, 1997; etc.), ni su irremediable necesidad, "inevitabilidad", en términos de Gimeno (1991).

El que se conviertan en un obstáculo para el desarrollo de prácticas globalizadas e innovadoras no viene dado por su uso en las aulas y centros, antes al contrario, como expone Gimeno (1991) podremos debatir y reflexionar sobre sus características, tipos, papel e importancia, pero lo cierto es que resulta imposible, en la actualidad, una enseñanza sin ningún tipo de material o recurso, a no ser que se caiga, y lamentablemente a veces así ha ocurrido, en la sustitución de estos por apuntes o fotocopias, lo cual lejos de ser una alternativa se convierte en un sucedáneo de peor calidad. En este mismo sentido es preciso reconocer el valor que tienen los materiales y recursos, en general, para acceder a información, conocimientos y culturas que no están directamente vinculadas a la realidad inmediata y personal del alumnado; máxime en la sociedad actual, verdaderamente invadida de medios que continuamente emiten información, y esto hace necesario que desde la escuela se eduque en su manejo y reflexión crítica, de lo contrario se podría caer en una manipula-

ción por el reconocimiento y prestigio excesivo que se le concede a ciertos medios que se consideran casi mágicos, por desconocidos.

El problema, lo que les convierte en un obstáculo para la práctica globalizadora, aparece cuando se tiende a centrar toda la enseñanza en torno a un recurso único (libro de texto, por lo común) o a partir de un modelo de "tecnología curricular empaquetada" (Área, 1991) o "materiales a prueba de profesores". En estos casos, y aquí radica su importancia y poder, es que se convierten en el currículum, son los que realmente lo cierran y prescriben (Apple, 1989; Blanco, 1994; Cantarero, 1997) o como expone Torres (1994) *"los que concretan e interpretan más restrictivamente todavía esas directrices (las ministeriales), quienes, en resumen, cierran el currículum"*. Es decir quienes dicen qué es merecedor de ser aprendido, en qué orden y en qué sentido. Es más, por sus características funcionan en gran medida como guía y recurso excluyente de otros medios hasta tal punto que cabría preguntarse si el alumno aprende Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales... o aprende libros de textos (Álvarez Méndez, 1985). En consecuencia el profesor quedaría reducido a un simple ejecutor o dosificador de textos o recursos con la consiguiente desprofesionalización que esto conlleva, y el alumno en un reproductor de versiones de ciertos contenidos y materias, según qué editorial, que es preciso superar para ir pasando de curso dentro del sistema educativo.

Esta realidad, bastante extendida en la actualidad, ha sido criticada desde antiguo, y como podemos comprobar muchas experiencias y propuestas han tenido éxito gracias precisamente a los materiales que han producido, pero en estos casos, en lugar de plantearlos como algo "cerrado" y "uniformantes", se han centrados en medios y recursos que enfatizan, por una parte, la diversidad de fuentes y formatos de información y por otra, la figura del profesor como agente principal de la puesta en práctica del currículum (Área, 1991), es decir, que precisan de su participación responsable a lo largo del proceso y no la mera aplicación y consumo. Al hilo de esto también es importante reconocer que otras muchas experiencias han ido progresivamente languideciendo hasta su desaparición precisamente por *"no disponer de materiales adecuados que faciliten su diseño, desarrollo y evaluación"* (Lledó-Cañal, 1993). Esto nos pone de manifiesto la dificultad que tienen los profesores cuando quieren abordar prácticas globalizadoras pues como afirma Cañal (s/f), es poco el apoyo que encontrarán en los textos escolares al uso y escasos los materiales alternativos. Como argumenta Cantarero (1997) en su análisis sobre los textos escolares elaborados al amparo de la LOGSE, y el enfoque globalizador que se plantea en el DCB para la E. Primaria, se continua manteniendo como tónica general la existencia de libros diferenciados para cada área y a partir de una lógica simplificadora que centra los esfuerzos en reproducir datos, definiciones y conceptos totalmente ajenos a cualquier controversia o diversidad de visión que inviten a tomar posiciones, pronunciarse ante los hechos y responsabilizarse del propio conocimiento (Sancho, 1997).

Con lo cual los profesores que opten por un modelo curricular innovador (globalizado) se verán forzados a realizarlos ellos mismos con el consiguiente índice de improvisación, falta de calidad y empleo excesivo de tiempo personal (resulta verdaderamente ingenuo pensar que esta tarea puede realizarse de forma continuada en horas libres o complementaria).

"Hay que tener en cuenta que la estructuración del trabajo educativo en el aula, basado en la aportación de una multiplicidad de materiales, que hay que buscar, seleccionar, y preparar de forma secuenciada para que los alumnos puedan utilizarlos de forma conveniente no es un proceso que pueda improvisarse". (Domenech y Viñas, 1997, p. 33)

Y esto inevitablemente es un obstáculo que dificulta la generalización o asentamiento de prácticas innovadoras que se salgan de los recursos más comunes y extendidos, pues según podemos leer en Asensio (1987, p. 84) *"los recursos didácticos disponibles son, en su mayor parte, disciplinares, y el profesor que se plantea un trabajo interdisciplinar debe empezar casi siempre de cero"*.

En consecuencia se impone abrir una línea de trabajo e investigación encaminada a generar, evaluar y difundir materiales y recursos que faciliten el desarrollo de prácticas globalizadoras, es decir, medios que, en coherencia con el planteamiento adoptado, se puedan utilizar de forma más autónoma y versátil y no como un simple manual de uso o recetario y esto, como exponen Lledó y Cañal (1993), no se puede dejar exclusivamente en manos de la iniciativa privada más preocupada por la rentabilidad económica que por la calidad educativa (los materiales innovadores no son precisamente los que mejor se venden y en muchos casos, por esta razón, desaparecen del mercado los pocos que se comercializan) por tanto recursos, experimentación y formación del profesorado forman un triángulo imprescindible a la hora de proponer un modelo alternativo de materiales para la enseñanza globalizada.

#### OBJETIVOS DEL PROYECTO

En coherencia con la línea argumental hasta este momento expuesta se trata, a partir de este proyecto, de someter un material curricular a experimentación con objeto de poder obtener algunas aportaciones encaminadas a facilitar el desarrollo de prácticas globalizadas en la dinámica de aula tal como se recoge en el Proyecto Curricular del Centro. Y para ello nos proponemos:

1. Implementar unidades didácticas que planteen la enseñanza desde la perspectiva de la 'investigación escolar'.
2. Llevar a cabo una estrategia de formación deliberativa que involucre activa y críticamente a todos los implicados en el proceso.
3. Evaluar la calidad y riqueza de los aprendizajes logrados como consecuencia de la propuesta desarrollada.

Como vemos lo que se procura es dar un paso importante para comprobar la validez de muchas de las decisiones que se han tomado teóricamente

en el proyecto curricular las cuales sólo podrán ser tenidas en consideración cuando resistan la prueba de la acción práctica, incluyéndose, como efecto del proceso seguido, aquellas mejoras y adecuaciones que procedan como resultado del contraste y análisis realizado a partir de la experiencia efectuada.

#### PROCESO O PLAN DE ACCIÓN

El trabajo de experimentación curricular<sup>4</sup> del que estamos hablando comprende varias etapas distintas entre sí pero relacionadas entre ellas:

##### 1. Diseño del Proyecto.

Este momento se refiere a la elaboración de un proyecto marco que recoja, fundamente y estructure la experiencia que se quiere realizar. Además incluye su explicación y debate colectivo de modo que quede claro el proceso, la finalidad y los compromisos que se aceptan por cada parte.

##### 2. Reelaboración y adecuación de Unidades Didácticas de Carácter Experimental<sup>5</sup>.

Durante esta fase se pretende que el equipo conozca y contextualice la propuesta que se le presenta para la experimentación en el aula, por lo tanto se ajustarán, a partir de un proceso deliberativo, los distintos elementos del currículum: contenidos, objetivos, actividades, recursos, organización, etc.

Durante este período se incluye la lectura, análisis y adaptación de la unidad a la realidad del Centro y de cada participante, de modo que todos puedan 'hacerla' suya según las distintas perspectivas y criterios profesionales existentes dentro del grupo (programación).

Como instrumento de investigación se utiliza el diario de sesiones de trabajo, donde se van anotando los acuerdos, los problemas detectados y otras observaciones de interés.

El material a realizar comprende: el diario de sesiones, las unidades didácticas contextualizadas y reelaboradas por cada equipo y las programaciones personales de los maestros y maestras individualmente consideradas.

##### 3. Puesta en práctica de la unidad didáctica.

Durante esta fase se llevan al aula las programaciones realizadas a partir del marco presentado en la unidad experimental.

<sup>4</sup> La experimentación curricular a partir de materiales abiertos y flexibles cuenta, fuera de nuestras fronteras, con un amplio desarrollo sin embargo, en nuestro contexto, son aún escasas las experiencias realizadas y publicadas, aunque algunas de ellas han dado unos resultados que animan a seguir con esta vía de formación e investigación, sirva como ejemplo la planteada por Travé (1997) en el CP "Enebral" de Punta Umbría (Huelva).

<sup>5</sup> Como documento de trabajo cada participante posee una carpeta que contiene los materiales curriculares que servirán de guía para la experimentación.

Se incluyen para su revisión y estudio la confección de diarios del profesor/a, el análisis de tareas de los alumnos/as, grabaciones de sesiones de trabajo en clase, observaciones en el aula, entrevistas a maestros/as y alumnos/as y análisis de documentos.

Los materiales producidos en este momento de la experimentación son: diarios de los maestros y maestras, diario del investigador (agente externo, asesor), grabaciones de vídeo, materiales elaborados, adaptados o aplicados por los equipos docentes, cuadernos de trabajo del alumnado, así como sus informes y realizaciones de grupo, cuadernos de campo (observaciones), grabaciones (audio) entrevistas.

##### 4. Sesiones de estudio, análisis y conclusiones.

A lo largo de toda la experimentación se celebran distintas sesiones de trabajo en equipo con objeto de adecuar y precisar aquellos aspectos que la práctica educativa reclame, ajustándose, así, la secuencia lo más posible a la dinámica de la clase y sus diferentes variaciones. En ellas se utiliza como instrumento de trabajo el diario de sesiones.

La ingente cantidad de información que se consigue con los variados métodos de recogida de datos que se han ido enumerando, involucran y dan voz a los distintos participantes en la experiencia (profesorado, alumnado y agente externo -asesor-) de forma que se impone plantear la *triangulación* (Elliott, 1983) como una estrategia básica que facilite la obtención de conclusiones suficientemente contrastadas y evidenciadas por los distintos puntos de vista ganándose con ello en riqueza, complejidad y comunicación democrática.

Con todo esto podemos comprobar como el modelo planteado a seguir conecta la *formación con la estrategia de investigación escolar* que, a decir de Martín (1994), se apoya en tres ideas esenciales: el proceso se basa en el tratamiento de los problemas que se dan en la escuela; se elaboran hipótesis o intervenciones para la práctica y se experimentan, en la acción, las hipótesis planteadas y todo con la pretensión de propiciar una evolución no sólo de la forma de hacer las cosas sino fundamentalmente de progresar en nuestras ideas, creencias y concepciones sobre la enseñanza lo cual conduce a una transformación consciente de la práctica.

#### PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES

Con el fin de potenciar la colaboración familia-escuela resulta conveniente estructurar las sesiones de trabajo de la escuela de padres y madres en torno a los objetos de estudio abordados en las aulas pero con la intención no sólo de proporcionarles información, más bien lo que se intentará es establecer una comunicación fluida encaminada a debatir y acordar una serie de principios básicos sobre el tema de trabajo desde una perspectiva socio-cultural, es decir,



buscaremos en todo momento crear un clima que facilite el compartir papeles y responsabilidades con las familias fomentando su participación<sup>6</sup>.

Esta complicidad entre docentes y familia contribuye notablemente al éxito de la experiencia educativa, observación esta que está avalada por múltiples investigaciones y estudios (Levin, 1995; Apple y Beane, 1997; Pozuelos y Travé, 1998...), así como por numerosas recomendaciones oficiales. Pero conseguir una 'sustancial implicación' no significa una simple participación en los órganos de representación sino tomar parte activa en el proceso de la educación y para ello se suele recurrir, por lo general, a dos estrategias. Una consiste en implicar a los padres directamente en algunas experiencias de aula: talleres, charlas, salidas, etc.

"la implicación de los padres como ayudas en clase, como visitantes o voluntarios, está relacionado con el éxito escolar en las destrezas básicas, efecto también comprobado en programas de acción compensatoria" (Pérez Gómez, A y Gimeno, J. 1994, p. 269)

Y otra, en muchas ocasiones complementaria de la anterior, se refiere a hacer explícito el plan de trabajo a los padres y madres de manera que puedan actuar en el desarrollo de ciertos objetivos de carácter socio-familiar estrechamente relacionados con los didácticos del aula.

Por ello proponemos celebrar reuniones, sesiones de trabajo o asambleas de padres y madres, como se le denomina según diferentes autores, que girarán en torno a los siguientes aspectos fundamentales:

-Analizar la importancia y valor de la participación familiar para el desarrollo y asimilación de los contenidos y conocimientos escolares.

-Informar sobre los objetivos de las unidades de manera que estos se complementen y apoyen desde casa. Sería interesante que pudiesen participar también en el enunciado de los objetivos, empleando para ello tanto el tiempo suficiente como un lenguaje preciso y oportuno de forma que sea para todos realmente comprensible.

-Comunicar la finalidad inmediata de las unidades de manera que todo el proceso cobre un sentido más funcional en tanto que existe correlación entre las actividades escolares y otras posibles experiencias de carácter doméstico.

Con todo esto se puede realizar un pequeño informe que exponga de forma clara qué es lo que se va a hacer y cómo pueden colaborar. En este informe se pueden exponer igualmente algunos tipos de actividades concretas realizables en el ámbito doméstico de forma que ambos contextos se coordinen para que exista una clara correspondencia entre lo que se hace en clase y lo que se potencia en el hogar.

<sup>6</sup> En el Centro funciona desde hace varios cursos un 'escuela de padres y madres' que desarrolla diferentes actividades a lo largo del año. En las últimas Jornadas Pedagógicas del Colegio en la que participaron, como en todas las ocasiones, activamente se puso de manifiesto la necesidad de retomar los contenidos escolares y darles una dimensión más comunitaria y funcional.

Como vemos este marco colaborativo, que en nada secuestra o encubre la tarea de los docentes, sirve de puente para unir ambos contextos educativos (escolar/familiar) con objeto de facilitar el desarrollo de determinados valores y la promoción de todas las capacidades (Solé, 1995).

#### EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO: EL DIÁLOGO COMO PROCESO PARA LA COMPRENSIÓN Y MEJORA

La armonía entre el modelo de evaluación y el modelo de perfeccionamiento adoptado, nos remite, en el caso de la Formación Centrada en la Escuela, a la descripción de una serie de características o peculiaridades que les son inherentes al modelo colaborativo de evaluación y seguimiento.

En un primer acercamiento destacamos el *carácter descriptivo y naturalista de los planteamientos evaluativos*. Desde esta perspectiva la finalidad de la evaluación es responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los participantes, fomentando la comunicación y el debate para favorecer mejoras y cambios en las actitudes, opiniones y creencias de los implicados en la evaluación; por ello se persigue una comunicación continua y fluida entre los miembros del grupo y entre los agentes externos con el fin de investigar y solucionar los problemas que se puedan producir durante el proceso. Esta característica descriptiva de la evaluación exige una metodología flexible, interactiva, holística y subjetiva, en la que las interpretaciones de los implicados son imprescindibles para el desarrollo de la evaluación.

Otras características que definirían la evaluación desde un planteamiento de la Formación Basada en la Escuela sería el *carácter formativo y procesual* de la misma. Formativo en el sentido de que la evaluación es entendida como una actividad en sí misma potenciadora de la formación, ya que la desarrolla y la facilita puesto que origina un proceso que ayuda a los participantes a explicitar y tomar conciencia de sus propias prácticas y cambios, dificultades y progresos, su evolución y su crecimiento, esto es, la evaluación adjetivada como educativa.

Una peculiaridad irrenunciable de la evaluación dentro del contexto que estamos analizando sería su *carácter colaborativo*. Esta característica obliga a que el proceso en sí deba ser algo voluntario y requerido, es decir, sentido como una necesidad colectiva y no como resultado de una imposición. La evaluación, desde esta óptica requiere la participación activa de todos los afectados con el consiguiente reparto y aceptación de responsabilidades y tareas. Para llevar a efecto esta distribución equitativa de las responsabilidades en tareas de evaluación es imprescindible asumir éste como un proceso dialogado, en la que el grupo sea capaz de sentirse representado en su globalidad con el máximo respeto hacia las individualidades: cada miembro del grupo aporta su experiencia y competencia, enriqueciendo con ello la actividad formativa en su conjunto.

Igualmente importante es señalar el *carácter evolutivo de esta propuesta de evaluación*. Desde una perspectiva técnica se considera que un proceso de

evaluación debe abarcar a todos los aspectos posibles, debe prestar atención a cada una de las dimensiones y elementos que configuran el proyecto de formación. Este enfoque exhaustivo tiene bastante que ver con la preocupación administrativa por el control y la eficiencia. Sin embargo la evaluación de un proyecto a partir del marco colaborativo y procesual que estamos planteando deberá concebirse como una estrategia evolutiva que a través de sucesivos acercamiento focaliza el estudio en un aspecto concreto con el fin de obtener información relevante para la comprensión y mejora progresiva.

En relación con lo anterior es preciso poner de manifiesto el *carácter singular del plan de evaluación*. Si bien es verdad que es necesario respetar el marco de referencia que justifica y fundamenta a las propuestas colaborativas, también es cierto que estas tienen en la flexibilidad una de sus bases más significativas. Si los planteamientos técnicos y de control desarrollan la evaluación de manera uniforme, común y estereotipada para todos los casos, una propuesta colaborativa se distingue por su adaptabilidad a lo concreto y diferencial, por el trato individualizado y contextual.

La evaluación en este sentido queda perfilada como un mecanismo de regulación que involucra activamente a todos los implicados en una revisión crítica de su propio trabajo con objeto de desarrollar un proceso sostenido de mejora y progreso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, J.M. (1985): "La interdisciplinariedad como principio organizador del currículum". *Educación y Sociedad*, 3, 53-78.
- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- APPLE, M. y BEANE, J.A (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona, Sendai Ediciones.
- ASENSIO, M. (1987): "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 81-85.
- BLANCO, N.(1994): "Materiales curriculares: los libros de texto". En ÁNGULO, J.F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.
- CANTARERO, J. E. (1997): "Los nuevos libros de texto: el currículum real de la Reforma". *Investigación en la Escuela*, 31, 73-87.
- CAÑAL, P. (1988): "Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo". En PORLÁN, R; GARCÍA, J.E. y CAÑAL, P. (Comps): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla. Díada.
- CAÑAL, P. (s/f) *¿Pueden investigar los alumnos y alumnas de primaria?. El proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Material poligrafiado.
- DOMENECH, J y VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, GRAÓ.

- ELLIOTT, J. (1983): "Action-research': normas para la autoevaluación en los colegios." En AUTORES VARIOS.(comp): *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- GARCÍA, E. Y PORLÁN, R. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional". *Investigación en la Escuela*, 11.
- GIMENO, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO, J. (1994): "Los contenidos escolares. Para saber más". *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 30-33.
- LEVIN, H. M. (1995): "Aprendiendo en las escuelas aceleradoras". En AUTORES VARIOS: *Volver a pensar la educación (Vol. I)*. La Coruña y Madrid, Morata.
- LLEDÓ, Á.I y CAÑAL, P. (1993): "El diseño y desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo". *Investigación en la Escuela*, 21, 9-20.
- MARTÍN, J. (1994): "Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor". *Kikiriki Cooperación Educativa*, 33, 35-40.
- MORENO, J.M. (1992): "Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a las escuelas en países de la OCDE". En ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. *El asesoramiento a Centros educativos*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura..
- NIETO, J.M. (1992): "Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis". *Curriculum*, 5, 69-83.
- PÉREZ, Á y GIMENO, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- POZUELOS, F.J. (1996): "Asesoramiento y enfoque colaborativo: algunas reflexiones y obstáculos para su desarrollo". En AUTORES VARIOS. *Construir otra escuela*. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación. Ediciones Osuna.
- POZUELOS, F. J. (1997): "Formación en Centro y mejora de la enseñanza". En CAÑAL, P.; LLEDÓ, Á.I.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla. Díada. 285-294.
- POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (1998): "Cambio y renovación de la enseñanza. Dimensiones considerables para la democratización educativa". *Investigación en la Escuela*, 34, 5-14.
- RODRÍGUEZ, M<sup>ª</sup>M (1996): *El asesoramiento en Educación*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- SANCHO, J. M<sup>ª</sup> (1988): "La formación en el Centro". *Cuadernos de Pedagogía*, 161. 91-93.
- SANCHO, J.M<sup>ª</sup> (1997): "La comprensión de las problemáticas de la educación escolar". *Aula de Innovación Educativa*, 67. 80-85.
- SOLÉ, I. (1995): "Familia y escuela. ¿Es posible no entenderse?" *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje-CLYE*. Madrid.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

TRAVÉ, G. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del Ámbito de Investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

## APROXIMACIÓN AL ENTORNO INDUSTRIAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

RAFAEL SEBASTIÁ ALCARAZ  
EMILIA MARÍA TONDA MONLLOR  
*Universidad de Alicante*

La presente comunicación se enmarca en el conjunto de experiencias en la formación del profesorado en Ciencias Sociales y pretende justificar la necesidad de elaborar un conjunto de materiales didácticos tales como guías, cuadernos, itinerarios etc. en centros industriales de la provincia de Alicante que sirvan como soporte a una enseñanza activa y dinámica. El método desarrollado pretende el aprovechamiento de fuentes documentales y el aprendizaje por descubrimiento. Estos recursos didácticos están destinados a difundir el entorno industrial de la provincia de Alicante y la importancia de núcleos pioneros en la industrialización. La elaboración de este material está destinada a los alumnos de formación inicial de la Facultad de Educación que proceden de diferentes puntos de la provincia y a la aplicación posterior de este conjunto de materiales a los alumnos

En una provincia como Alicante, donde existe una amplia y variada industria, no se ha hecho patente la necesidad de plantear didácticamente esta actividad económica. Sin embargo, diversos colectivos sensibilizados por la cuestión, empiezan a desarrollar iniciativas como la de crear museos industriales. Es necesario plantear la necesidad de estudiar el pasado industrial para conocer sus orígenes y desarrollo. La importancia del análisis del entorno industrial se justifica porque la provincia de Alicante ha sido pionera en el desarrollo de un importante número de actividades manufactureras; es el caso de las industrias del chocolate, turrón, papel, textil y calzado. El alumnado debe conocer sus raíces y cómo ha sido la evolución de las actividades artesanales de su comunidad para comprender su situación actual.

### LOS OBJETIVOS

Uno de los primeros factores que condiciona el desarrollo del currículo es la normativa existente, basada en la necesidad de conseguir un conocimiento significativo a partir del entorno del alumno. Dentro de las directrices marcadas por la Ley, se aborda también el segundo de los objetivos, que es el desarrollo

de métodos de indagación relacionados con las fuentes primarias. El tercer objetivo, igualmente fijado en la normativa, es el de la interdisciplinariedad, que intenta aproximar la Geografía, la Historia o la Arqueología, etc., al alumno.

El cuarto objetivo guarda relación directa con las características de nuestros alumnos de formación inicial, procedentes en su mayoría de la provincia de Alicante. Algunos de los municipios en los que viven, fueron precursores de la industrialización española e incluso europea. La provincia, a pesar de depender económicamente de la actividad terciaria, presenta un sector secundario muy sólido, tanto económica como socialmente.

El quinto objetivo es el resultado de los anteriores, pues ante la parquedad de materiales didácticos y del escaso aprovechamiento realizado de los potenciales recursos didácticos, se ha planteado un proyecto para aproximar a los alumnos de la Facultad de Educación al entorno industrial y a su didáctica. Este proyecto incluye la realización de guías didácticas de museos, ciudades (fábricas, polígonos industriales, distritos industriales, parques tecnológicos, etc.), elaboración de cuadernos de didáctica para el alumno, unidades didácticas, itinerarios, talleres, materiales audiovisuales (vídeos, diapositivas) o catálogos. Estos materiales didácticos se enfocarán de modo que puedan desarrollar la enseñanza activa, la indagación con materiales interactivos y la percepción sensorial.

El último de los objetivos planteados es el de difundir el respeto por los vestigios del pasado, en relación con la Ley 4/1998, de 11 de junio, de la Generalitat Valenciana, del Patrimonio Cultural Valenciano<sup>1</sup>.

#### LA NORMATIVA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

El abordar la cuestión de la normativa siempre se presenta, para muchos docentes, como una cuestión áspera debido a que posiblemente de una forma consciente o inconsciente, ésta implica la aceptación de unos modelos educativos. La raíz de cierta desconfianza se halla en la normativa, que se presenta ante los docentes apartada de su formación científica, didáctica, etc. Sin embargo, para cualquier docente, el conocimiento de la normativa que regula su actividad constituye una de sus primeras obligaciones donde se expresan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; e, indirectamente, los principios metodológicos, pedagógicos, didácticos, científicos, etc.

En la Educación Primaria<sup>2</sup> los objetivos generales se hallan recogidos en el Decreto 20/1992 del Gobierno Valenciano. De entre los objetivos recogidos en relación con nuestros fines se destacan los siguientes:

- a) Comprender y producir mensajes orales y escritos en valenciano y castellano, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación,..... -a-

<sup>1</sup> "Artículo 88. Educación.

1.- La Generalitat, reconociendo el aprecio general hacia el patrimonio cultural como base imprescindible de toda política de protección y fomento del mismo, lo promoverá mediante las adecuadas campañas públicas de divulgación y formación.

2.-La Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia incluirá en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo obligatorio el conocimiento del patrimonio cultural valenciano.

- b) Utilizar, en la resolución de problemas sencillos, los procedimientos adecuados para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución -c-
- c) Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa -d-
- d) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejorar y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho -j-

Los objetivos generales, posteriormente, se concretan en áreas de conocimiento y pasan a relacionarse con los contenidos y criterios de evaluación. En el anexo de esta normativa se establecen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. De entre los objetivos, se han seleccionado los siguientes por considerarlos más idóneos, circunstancia que no impide en ningún caso que se aborden los restantes, según el criterio del docente:

- a) Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho -3-

- b) Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural -5-

- c) Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas -9-

Los contenidos han sido distribuidos por bloques, en los que en todo momento se deberá considerar: "El uso de informaciones y de técnicas de trabajo que faciliten los procesos de construcción de aprendizajes significativos" o "Las actitudes necesarias para enfrentarse a las características especiales del conocimiento de cada materia". En los apartados 7, 8 y 9 del bloque "El cambio en el tiempo" se concreta más explícitamente:

"7. Recogida, archivo y clasificación de diversos documentos históricos relativos a la historia personal, familiar y al pasado histórico (fotografías, documentos personales, cromos, recortes de prensa, objetos e informaciones diversas, canciones, etc.).

8. Vestigios del pasado en nuestro medio como testimonios de vida en otras épocas. Fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales. Introducción al trabajo con documentos históricos (materiales y escritos) como fuente de información para construir interpretaciones del pasado.

9. Valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuente de información sobre la historia de nuestros antepasados”

En los *criterios de evaluación* se deberán tener en cuenta los artículos noveno y décimo que indican que ésta se llevará a cabo en relación con los objetivos educativos y con los criterios de evaluación establecidos en el currículo. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y global, teniendo en cuenta las características de las diversas áreas del currículo. Además, se deberá evaluar el proceso de aprendizaje y los procesos de enseñanza permitiendo, según los casos, la revisión de éstos. Pero los criterios concretos de evaluación del conocimiento del medio natural social y cultural se hallan desconectados de los objetivos y contenidos expuestos anteriormente y sólo en el primer criterio se alude, indirectamente, a la recogida de información “1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas de su entorno” Obviamente, se olvidan del trabajo con documentos relacionados con la Historia, y en general con las Ciencias Sociales.

¿POR QUÉ LA INDUSTRIA?

Resulta obvio que si el objetivo propuesto es la aproximación al entorno, uno de los temas que deben conocer los alumnos es el de la industria. Posiblemente, exista un tópico sobre la provincia de Alicante y su dependencia del sector terciario y en concreto del turismo. Sin embargo, este referente constituye para muchos de nuestros alumnos un tópico típico, pues la realidad inmediata les confirma la importancia de otras actividades económicas como la agricultura y especialmente la industria. Pero, tal vez no sea para alguien suficiente la percepción y prefiera la cuantificación. En este caso, los datos de población activa y de VAB resultarán, igualmente, esclarecedores.

Cuadro I  
1969-1991. Valor Añadido Bruto Industrial (a coste de factores). Millones ptas.

Año	España	Comunidad Valenciana	(1)	Alicante	(2)	(3)
1969	842.702	75.301	8,9	23.401	31,1	2,8
1971	1.043.627	95.616	9,2	31.177	32,6	3,0
1975	2.211.218	219.809	9,9	70.946	32,3	3,2
1981	5.677.948	601.485	10,6	188.950	31,4	3,3
1985	8.914.839	966.756	10,8	329.210	34,1	3,7
1991	17.939.420	1.972.069	11,0	588.207	29,8	3,31

(1) Relación porcentual entre la Comunidad Valenciana y España.

(2) Relación porcentual entre la Provincia de Alicante y la Comunidad Valenciana.

(3) Relación porcentual entre la Provincia de Alicante y España.

Fuente: BBV, *Renta Nacional de España y su distribución provincial*, Bilbao, varios años.

Cuadro II  
Alicante 1969-91. VAB (a coste de factores). Millones de pesetas corrientes.

Año	Agricultura	%	Industria	%	Construcción	%	Servicios	%	Total
1969	5.025	9,7	18.705	9,0	4.696	9,0	23.519	9,0	51.945
1971	8.269	11,4	25.183	34,9	5.994	8,3	32.776	45,4	72.222
1975	13.624	8,6	57.536	36,4	13.410	8,5	73.393	46,5	157.963
1981	25.023	4,9	151.956	29,9	36.994	7,3	295.066	58,0	509.039
1985	45.622	4,9	270.054	29,2	59.156	6,4	549.535	59,4	924.367
1991	71.863	4,2	436.130	25,3	152.077	8,8	1.061.404	61,7	1.721.474

Fuente: BBV, *Renta Nacional de España y su distribución provincial*, Bilbao, varios años.

Cuadro III  
Población activa en la provincia de Alicante. 1975-1991. Miles de personas

Año	Agricultura		Industria		Construcción		Servicios		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
1975	60,2	15,8	145,8	38,3	37,7	9,9	136,7	35,9	380,5
1981	48,0	10,7	159,0	35,5	38,6	8,6	177,6	39,6	448,3
1985	52,4	11,0	136,5	28,7	33,3	7,0	215,6	45,3	475,7
1991	25,3	4,9	148,4	28,6	46,8	9,0	263,8	50,9	518,2

Fuente: INE, *Encuesta de Población Activa*, Madrid, varios años.

Constatado el entorno industrial a través de la cuantificación, el segundo paso es analizar cómo se ha desarrollado desde el punto de vista historiográfico y proceder posteriormente a una visión histórica y actual del tema.

La historiografía

Una de las obras fundamentales para el conocimiento de la industrialización es el libro de Jordi Nadal, *El fracaso de la industrialización española*. Desde su publicación, se intentó explicar la “anormalidad” de la industrialización valenciana tomando como referente el modelo clásico en el desarrollo capitalista que pasaba necesariamente por el “despegue” o “take-off”. La cuestión era dilucidar el porqué en el siglo XVIII a pesar de reunir condiciones favorables para la industrialización, como señalaba Reglá, no se produjo la industrialización. La causa del fracaso de la industrialización, según expresaba

Giralt en 1968, debía relacionarse con el desvío de capital por parte de la burguesía hacia la agricultura en detrimento de la industria. Durante la década de los setenta la historiografía evolucionó en esta línea. Clementina Ródenas (1978) amplió la explicación del fracaso con la evolución de las instituciones bancarias. Otros historiadores continuaron sumando elementos como: el Régimen Señorial, leyes desvinculadoras, desamortización, etc.

La siguiente revisión historiográfica se desarrollaría durante la década de los ochenta y dio lugar a una nueva interpretación, en la que se destaca la importancia de las manufacturas valencianas.

### *La industrialización*

En la provincia de Alicante una gran parte de las actividades industriales tiene su origen en las manufacturas y artesanías tradicionales, sobre las que se dispone de abundante información desde el siglo XVIII<sup>3</sup>.

La interpretación del proceso o de la evolución, aspecto no coincidente y que ofrece posiciones enfrentadas, ha mostrado una cierta complejidad, relacionada en parte por los condicionantes de la época y en parte por la formación e intencionalidad de quien se introduce en el tema. En este caso, la diversidad y divergencia de interpretaciones, influirán al considerar el impacto de la inversión en el proceso de industrialización.

El período comprendido entre el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX resulta fundamental en la transformación de estas actividades, desde simples talleres y obradores a modernas industrias. Durante este tiempo, se superaron los problemas tradicionales de falta de mercados internos y externos, por las dificultades relativas de comunicación, bajo poder adquisitivo, y productos caros por la falta de mecanización y deficiente calidad.

Dentro de estas industrias tradicionales, destacaban las transformadoras de productos agrarios, es decir, para el calzado o el textil, el esparto, cáñamo y lino; para la alimentaria, los olivos, viñas, almendros, o para la química, el

3.-La Generalitat promoverá la enseñanza especializada y la investigación en las materias relativas a la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural y establecerá los medios de colaboración adecuados a dicho fin con las Universidades y los centros de formación e investigación especializados, públicos y privados. Establecerá asimismo las medidas necesarias para asegurar que los funcionarios de todas las administraciones públicas de la Comunidad Valenciana reciban la formación específica sobre protección del patrimonio cultural adecuada a la naturaleza de sus funciones".

<sup>2</sup> Expuestos en el Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano en el que se establece el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Valenciana (Desarrollo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre y del Decreto 1006/1991 de 14 de junio referido a las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

<sup>3</sup> Salom Carrasco, Julia; Albertos Puebla, Juan Miguel, "Industrias tradicionales y artesanales", *Atlas de Comunidad Valenciana*, Ed. Información, Alicante, 1991.

Azagra, J.; Mateu, E.; Vidal, J. (Ed.), *De la Sociedad tradicional a la economía moderna*, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, Alicante, 1996.

jabón, alcohol etc. Sin embargo, también existían algunos núcleos que se escapaban de esta dinámica general. En Alcoi, aunque la tradición artesanal era importante, las industrias textil, papelera, e incluso siderúrgica constituían la avanzada de la industrialización en España.

Dos hechos han contribuido de un modo destacado -según la literatura histórica- a la transformación de las actividades económicas desde 1870 a 1930: por un lado la mejora del sistema de comunicaciones (Bernabé Maestre) y por otro la difusión de la agricultura comercial (Emerit Bono).

Para las primeras fases del proceso de industrialización en la Comunidad Valenciana y en la provincia de Alicante, existen diversas y antagónicas interpretaciones sobre las características de la inversiones.

Una primera interpretación se apoya en la inversión de pequeños capitales y reinversiones de beneficios. De este modo, la crisis en la agricultura de secano favoreció la búsqueda de alternativas económicas dando lugar a la aparición de una industria ligera, cuyos principales ejemplos estarían constituidos por la industria de la alfombra (esteras en Crevillent), y por la del calzado en Elx y Elda dentro de la provincia de Alicante<sup>4</sup>.

Una segunda interpretación se apoya en las observaciones realizadas por McKinnon al considerar sociedades atrasadas aquellas en las que no existe ahorro y acumulación de capital<sup>5</sup>. Siguiendo con este criterio, se afirmará que no se ha producido una industrialización en la provincia de Alicante como mínimo hasta la segunda década del siglo XX, siendo lo más frecuente situarla en la década de los sesenta.

Una tercera interpretación destaca la adaptación de la inversión a diferentes coyunturas y sectores. En este sentido se acepta que, en numerosas ocasiones, han existido dificultades para disponer de los excedentes, y que, en general, ha podido existir una escasez de capitales. Esta última ha sido consecuencia de las comercializaciones en manos de extranjeros o del Régimen Señorial, de la competencia procedente de otras regiones o países, y del atraso tecnológico, entre otras razones.

Pero no sería menos cierto que algunas familias consiguieron acumular capitales procedentes de los excedentes agrícolas, orientados hacia mercados exteriores, como los procedentes del vino o de la naranja, o hacia los mercados próximos. Además, con frecuencia, éstos se podían ampliar con la transformación de las cosechas y/o con la adquisición y comercialización de las colindantes.

<sup>4</sup> Vidal Olivares, Javier, "La historia económica valenciana durante el siglo XIX", *Estructura Económica de la Comunidad Valenciana*, Espasa-Calpe, Madrid, 1992, pp. 9-21.

Vidal Olivares, Javier, "Condicionantes históricos y factores impulsores del crecimiento económico contemporáneo (XIX-XX)", *Estructura económica de la Provincia de Alicante*, Diputación Provincial de Alicante, Alicante, 1993, pp. 37-47.

<sup>5</sup> Palafox, Jordi, "La lenta marcha hacia la sociedad industrializada (1891-1959)", *Estructura económica de la Comunidad Valenciana*, Espasa-Calpe, Madrid, 1992, pp. 23-39.

La divergencia de la inversión por sectores es manifiesta si se consideran actividades tan difundidas como las industrias del calzado y la textil.

El nivel de desarrollo tecnológico y la escasa demanda de infraestructura de la industria del calzado permitió una rápida difusión, tanto social como espacial, de esta actividad por amplias zonas de la provincia de Alicante. Sin embargo, las industrias textil y papelera requerían de infraestructuras y equipamientos más complejos. Este tipo de industrias incorporaron rápidamente la fuerza hidráulica, la máquina de vapor o la energía eléctrica<sup>6</sup>, y enviaron técnicos a distintas partes del país, con el objetivo de modernizar las instalaciones<sup>7</sup>. Inicialmente, estos costes se pudieron superar de distintas formas: por atracción de capitales nobiliarios, por intervención de organizaciones gremiales, etc., pero resultaban tan elevados que difícilmente podían estar al alcance de la mayoría de las familias. Esta circunstancia influyó en que numerosos artesanos textiles dedicados a la manipulación del lino o del cáñamo no pudiesen modernizarse, y ante la competencia de las nuevas fábricas en numerosos municipios, desapareciese una actividad tan difundida como señala Tomás Ricord<sup>8</sup>.

En estas interpretaciones anteriores, no se alude a otros posibles agentes inversores como la inversión extranjera o la procedente de Bancos y Cajas (tanto públicos como privados) o incluso la propia Administración.

Respecto a la inversión industrial extranjera, existen en la provincia de Alicante, y en concreto en su capital, importantes ejemplos de intervención, orientados hacia lo que se considera industria pesada. De este modo, aunque existen antecedentes anteriores a 1860, es a partir de esta fecha y hasta la segunda década de los veinte cuando se asientan grandes empresas foráneas. A antiguas fundiciones como la Británica le suceden químicas como Deutsch y Cía, Fourcade y Provôt o la Cros<sup>9</sup>.

El papel de la Banca y de las Cajas de Ahorro<sup>10</sup> en algunas ocasiones, no está todavía muy estudiado; es el caso del Crédito Valenciano en Alcoi y su relación con la industria textil. En la provincia de Alicante, la anterior empresa será una de las primeras en actuar (sobre 1859); más tarde, en la capital surgirá la Sociedad General de Descuentos, del grupo Prost. Pero en general, se

<sup>6</sup> Martínez Puche, Antonio, "La electrificación y sus repercusiones en la modernización socio-económica de Villena (1892-1935)", *IV Trobades d'Història de la Ciència i la tècnica*, Ed. SCHCT, Alcoi, 1998, pp. 389-396.

<sup>7</sup> Aracil, Rafael; García Bonafé, Màrius, *Industrialització al País Valencià (el cas d'Alcoi)*, Ed. Eliseu Climent, Valencia, 1974.

<sup>8</sup> Ricord, Tomás, *Noticias de las varias y diferentes producciones del Reyno de Valencia... año 1791*, Real Sociedad de Amigos del País, Imp. B. Monfort, Valencia, 1793.

<sup>9</sup> Garrigós i Oltra, Lluís; Pérez Fillol, José Luis, *Panorama histórico de la Química en Alicante*, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, Alicante, 1994.

<sup>10</sup> Hernández, Telesforo-Marcial, "Crédito y banca privada en el período de consolidación del capitalismo en el País Valenciano (1840-1880)", *De la sociedad tradicional a la economía moderna*, Diputación Provincial de Alicante, Alicante, 1996, pp. 196-215.

Ródenas, Clementina, *Banca i industrialització. El cas Valencià, 1840-1880*, Valencia, 1978.

ha afirmado que el sistema financiero de la Comunidad Valenciana, se concentraba casi todo en la ciudad de Valencia, por lo que la provincia de Alicante apenas se benefició y más, si aún cabe, la industria alicantina. Con la banca pública, los resultados no fueron mejores, pues aunque existieron sucursales en Alicante y Alcoi del Banco de España, éstas se dedicaron a drenar capitales.

Las Cajas de Ahorro hicieron su aparición en una etapa posterior y Alcoi también fue una ciudad pionera en este sentido, pues fue la primera en disponer de una (1875). En la provincia existen antecedentes de cajas rurales relacionadas con terratenientes en la Vega Baja del Segura desde finales del siglo XIX; pero, como su nombre indica, se orientaron hacia la agricultura.

En definitiva, T. M. Hernández considera que el objetivo de estas entidades, tanto públicas como privadas, fue acabar con la usura; sin embargo, no frecuentaron el crédito agrícola ni el industrial, por lo que sus efectos sobre la inversión industrial fueron muy limitados.

La intervención directa por parte de la Administración, invirtiendo y creando establecimientos industriales, como ha ocurrido en otras partes del País, prácticamente ha pasado desapercibida en la provincia de Alicante; aunque con pequeñas salvedades como monopolios (tabaco, etc.). Casi al contrario, la participación directa estatal ha resultado negativa para la industria provincial en ocasiones, como ocurrió con la industria fosforera, en la que un incipiente desarrollo industrial, fue frenado al obligar a agremiarse a las empresas del sector, como preámbulo de su monopolización<sup>11</sup>.

No obstante, no pueden negarse otras actuaciones indirectas que fueron capaces de influir en la evolución de la inversión, como pudieran ser el apoyo Real a la Real Fábrica de Paños de Alcoi, o las leyes de aranceles, entre otras.

Al finalizar el análisis de la inversión en la provincia de Alicante durante el siglo XIX y primer tercio del XX, puede concluirse que el modelo industrial alicantino durante el resto del siglo hasta la crisis de los años setenta, y con matices hasta finales del siglo XX, vendrá marcado por el aprovechamiento de los recursos locales, materias primas, mano de obra abundante, barata y en ocasiones cualificada, experiencia exportadora y pequeños capitales procedentes de excedentes agrarios o de reinversiones de beneficios de las empresas industriales. Distintas circunstancias, como la crisis de 1929, los acuerdos de Ottawa o la Guerra Civil, vinieron a retardar la industrialización alicantina.

La posguerra, con la aplicación de una política autárquica, ha merecido una interpretación divergente sobre su repercusión. Para unos, el aislamiento fue perjudicial porque no permitió la renovación tecnológica ni el incremento de la competitividad; para otros la reconstrucción del país favoreció, junto con la protección del mercado interior, el desarrollo de la industria. Durante estos años, 1939-59, los capitales iniciales que requerían la mayoría de las industrias

<sup>11</sup> Blanes Nadal, Georgina; Garrigós i Oltra, Lluís; Sebastià Alcaraz, Rafael; "Algunas consideraciones sobre el origen y evolución de la industria alcoyana de las cerillas", *III Trobades d'Història de la Ciència i la Tècnica als Països Catalans*, Ed. SCHCT, Tarragona, Diciembre, 1994.

alicantinas, realizadas las observaciones sectoriales, eran escasos y la acumulación de capitales se conseguía por reinversión de beneficios, y financiación a corto plazo. Estos capitales se dirigieron, en gran medida, hacia industrias destinadas a atender las necesidades de consumo interior, frenado por su bajo poder adquisitivo, por lo que las empresas orientaban sus producciones hacia mercancías de pocos costes y de baja calidad.

Lo que sí es cierto, es que existe una coincidencia generalizada en señalar que el Plan de Estabilización de 1959 condujo a importantes cambios en la sociedad y en la estructura económica alicantina.

La década de los sesenta e inicios de los setenta destacó por su extraordinario dinamismo. La industria de este período se caracterizó por:

- Ser una industria autóctona y espontánea basada en una tradición artesana y en una autofinanciación.
- Presentar un tejido industrial compuesto básicamente por pequeñas y medianas empresas.
- Poseer una elevada capacidad exportadora.
- Estar orientada mayoritariamente hacia la producción de bienes de consumo duraderos o semiduraderos.
- Dispersarse territorialmente y desarrollar numerosos núcleos industriales.
- El impacto de grandes actuaciones industriales tanto públicas como privadas.

Durante estos años, década de los sesenta, se produjo una nueva expansión de la industria del calzado que, en pocos años, se convirtió en el motor de la industrialización de numerosos municipios alicantinos, y en especial de los del Valle del Vinalopó. Esta expansión se gestó en la década de los cincuenta, en parte como consecuencia de la visita a Elx del representante americano, doctor Feeman. Esta industria estuvo inscrita dentro de los planes de cooperación del Tratado de Amistad y Cooperación firmado con los EEUU.

La apertura de fronteras se tradujo a su vez en la expansión del turismo y en la potenciación de la inmigración, dos hechos que permitieron aumentar la disponibilidad de divisas y de capitales.

La inversión extranjera, y Estatal excepcionalmente, aunque sin la intensidad que en otras partes de España y de la Comunidad Valenciana, también llegó a la provincia. En ésta no se localizaron las grandes actuaciones del pensamiento político industrial del momento, centrado en el desarrollo de grandes factorías, buscando economías de escala y el desarrollo de una industria clasificada como básica. En la Comunidad Valenciana se posee algún ejemplo de intervención directa del Estado en la industria, como es el caso de los Altos Hornos del Mediterráneo en Sagunto. En Alicante, un ejemplo paradigmático fue la empresa del aluminio ENDASA; inicialmente en ella (1966) se invirtió capital foráneo: la empresa canadiense Alcan, y posteriormente (1969) el Estado a través del INI se convirtió en el principal accionista, pasando a llamarse con el cambio, ENDASA (INESPAL).

### *La industria en la actualidad*

La Generalitat Valenciana con el objetivo de gestionar la política industrial fundó el Instituto para la Mediana y Pequeña empresa Valenciana (IMPIVA) financiándolo en su mayor parte a través de los fondos públicos. La creación del IMPIVA se situó temporalmente en esta tercera etapa expuesta en la periodización de la política industrial. Este organismo empezó a funcionar a mediados de la década de los ochenta y sus principales *áreas de actividad* eran de: información, formación, tecnología, diseño, cooperación de empresas y diversificación industrial. Para desarrollar estas actividades, se fue consolidando la llamada *Red Institucional*, de la que no han quedado al margen las empresas, ni sus asociaciones, ni otras instituciones y organismos como la Universidad.

Dentro de la Red Institucional destacan el Parque Tecnológico, los Institutos Tecnológicos (IT) y los Centros Europeos de Empresas e Innovación (CEEIs). Se debe señalar que la ausencia física en la provincia de Alicante del Parque Tecnológico no impidió que a través de esta red (IT y CEEIs) llegasen los efectos de su trabajo.

#### a) Los institutos tecnológicos (IT)

Cada IT se constituyó como una asociación de empresas de un determinado sector, con personalidad jurídica propia, dedicada a la investigación y "sin fines de lucro". Esta estructuración repercutió de tres formas<sup>12</sup>:

Primero integró a los empresarios de forma directa en la gestión de los IT, financiando al mismo, en parte, mediante el pago de cuotas anuales y de los servicios realizados.

En segundo lugar flexibilizó la relación con las empresas al estar acogidos al mismo ordenamiento jurídico privado.

Por último, posibilitó la llegada de recursos públicos especialmente en las primeras fases de su génesis.

Alicante dispone, dentro de la red institucional, de 3 de los 11 IT existentes en la Comunidad Valenciana; uno, el más antiguo dedicado al calzado (INESCOP) con sede en Elda y unidades técnicas en Villena y Elda, otro del textil (AITEK) en Alcoy, con unidad técnica dentro de la provincia en Crevillente, y el del juguete (AIJU) en Ibi; además, en Novelda existe una unidad técnica de material de construcción, dependiente del IT, localizado en el Parque Tecnológico (AIDICO)

La transcendencia de los institutos tecnológicos en 1996, estaba ratificada por el número de empresas asociadas, 3.721, por el número de solicitudes de sus servicios, 6.316, por el número de informes realizados, 10.036, y/o por los 144.605 ensayos de laboratorio realizados, entre otras actividades.

Dentro de los institutos destacan las plantas pilotos, la pionera fue la creada en Alcoy para la fabricación de textiles técnicos en 1990.

<sup>12</sup> Mas, Francisco; Rico, Antonio; Mafé, Joaquín, "Política industrial y difusión de la innovación", *Estructura económica de la Comunidad Valenciana*, Espasa Calpe, Madrid, 1992, pp. 441-455.



b) Los Centros Europeos de Empresas e Innovación (CEEIs).

En la provincia de Alicante se crearon dos, de los tres CEEIs existentes en la Comunidad Valenciana; el más antiguo, de 1989, se localiza en Alcoi y de 1991 data el de Elx.

Entre las actuaciones de los CEEIs destacan las de diversificación sectorial. Los CEEIs en 1991 contribuyeron a la creación de 24 empresas (23 empresas desde los CEEIs de Alicante y Elx), orientadas hacia los sectores de la química, textil, papel-cartón, biotecnología, agroalimentación, cerámica, farmacia, metalmeccánica, construcción y servicios industriales, y se apoyó económicamente a 31 proyectos valorados en 140 millones de pesetas.

¿CUÁL ES EL REFERENTE?

### *La experiencia de Catalunya*

Desde el punto de vista didáctico cabe señalar el incipiente interés por la industrialización alicantina. De este modo, recientemente, se han presentado distintas propuestas, tanto institucionales como particulares, y se han inaugurado diversos museos de contenido industrial elaborándose las primeras unidades didácticas orientadas hacia la visita de los escolares. Sin embargo, todavía se está muy lejos del modelo que ofrece Catalunya en lo que se denomina *el Sistema del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya*. En efecto, las diversas instituciones y en concreto la *Generalitat de Catalunya* conscientes de la importancia de la industrialización, no sólo desde el punto de vista histórico, geográfico o científico sino incluso de "identificació col.lectiva", han creado una red integrada por 14 museos, y vertebrada desde el *Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya*, ubicado en Terrassa. Esta estructuración permite recuperar y conservar el disperso patrimonio industrial y constituye una nueva fuente de riqueza al potenciar el turismo, en este caso no el tradicional de "sol y playa", sino un nuevo turismo cultural.

En concreto, las 14 instalaciones museísticas disponen de talleres didácticos, cuadernos didácticos y de difusión, guías y materiales orientados a los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria) en los que se recogen numerosos itinerarios, no sólo por el interior de los establecimientos, sino también por el exterior, al objeto de explicar el entorno geográfico, histórico y social en el que surgieron.

### *La experiencia provincial*

El desarrollo de una política similar para la Comunidad Valenciana sería aconsejable, pues se dispone de condicionantes y antecedentes similares. De hecho, en los últimos años se ha producido una proliferación de museos industriales por iniciativa de particulares y de Ayuntamientos. En ellos se reco-

gen y conservan muestras de los distintos tipos de actividades industriales que permitieron el desarrollo económico. De esta forma se puede encontrar, entre otros museos los de *chocolate en La Vila Joiosa*, *turrón en Xixona*, *juguete en Ibi*, *papel en Banyeres*, *cerámica en Agost*, *calzado en Elda*, *cáñamo en Callosa del Segura*, *aceite en Callosa d'En Sarrià* (museo etnográfico, almazara), *aceite en Cocentaina* (museo etnográfico, almazara) a los que se puede añadir, por la proximidad, el de *textil en Ontinyent*, (en la provincia de Valencia) o el de *muñecas* de próxima inauguración en *Onil*. Estos museos, casi todos ellos noveles, pese a los esfuerzos y preocupación de sus gerentes, carecen en conjunto de guías, materiales, o talleres didácticos<sup>13</sup>.

No obstante, existe un antecedente de aproximación de los alumnos al entorno, realizado por la Diputación de Alicante. En 1985, la Excma. Diputación Provincial de Alicante llevó a cabo la I Campaña Escolar de Rutas Culturales concretizadas en lugares específicos relacionados con el entorno arqueológico, monumental, ecológico e institucional. En este sentido, se daban dos enfoques interrelacionados. El ambientalista, más preocupado por cambiar actitudes sobre el entorno a fin de tomar conciencia para protegerlo, y el metodológico, definido por el estudio y observación del entorno y más preocupado por la educación ambiental, por medio del contacto directo con los problemas reales y la percepción del entorno. De cualquier manera, la Campaña tenía como finalidad última lograr una estrecha colaboración entre los profesionales o científicos, las instituciones como los museos y los centros docentes y el alumnado que es en definitiva el destinatario y el sujeto activo del aprendizaje. Se trata no sólo de "visitar" sino de estudiar y realizar experiencias en los lugares elegidos. El carácter experimental del proyecto obligaba a la necesidad de evaluar resultados y de encontrar un método de trabajo eficaz que complementase la enseñanza tradicional, insertando nuestro entorno en la educación.

En el desarrollo de estas cuestiones merece destacarse el concepto de interdisciplinariedad: por un lado, representado por contenidos geográficos como la orientación, distribución y relaciones espaciales, términos como establecimiento, empresa, polígono, almacén, centro industrial, distrito industrial, región industrial y, por otro lado, por vocabulario histórico como artesanía, taller, gremio, fábrica, industrialización.

### ARQUEOLOGÍA INDUSTRIAL

El origen de la arqueología industrial en el País Valenciano se puede datar sobre 1980 con la publicación de la obra de Aracil, Cerdá y García Bonafé titu-

<sup>13</sup> Sin embargo, no se deben olvidar algunos trabajos positivos como por ejemplo una unidad didáctica centrada en el tema del chocolate o la guía del Museo del Papel de Bañeres.

lada *Arqueología Industrial de Alcoy*, primera en España sobre este tema. Pero, básicamente, ha sido a partir de 1988 cuando se han comenzado a realizar y editar numerosas investigaciones sobre la arqueología industrial en la Comunidad Valenciana, y a convocar congresos, presentándose, además numerosos proyectos de recuperación del patrimonio industrial<sup>14</sup> e incluso constituyéndose el AVAI (Associació Valenciana d'Arqueologia Industrial)<sup>15</sup>.

El interés por el tema relacionado con la educación se remonta en Europa al año 1959 y en España al año 1983 en el que se celebraron en Bilbao las I Jornadas sobre Protección y Revalorización del Patrimonio Industrial. Los docentes en Catalunya rápidamente se dieron cuenta de la riqueza de su patrimonio y, desde distintos ámbitos, se intentó rápidamente introducir este tema en la escuela. En la misma línea, en las *I Jornades d'arqueologia industrial de Catalunya*<sup>16</sup> se presentaron varias comunicaciones de contenido pedagógico-didáctico.

Una lectura atenta sobre el tema permite relacionar cronológicamente el desarrollo de la arqueología industrial en la Comunidad Valenciana con el abandono de las instalaciones precursoras en la industrialización, como es el caso de la cuenca del río Molinar en Alcoy a finales de la década de los 70 y principios de los ochenta. Desde esta fechas y en un breve período de tiempo muchas de estas edificaciones se han convertido en ruinas irrecuperables, ante la mirada pasiva de propios y extraños.

El acceso a estos vestigios permite una mejor conceptualización de molino, azud, bóvedas de gravedad, noria, salto de agua, tinas, batanes, acequias, muros de sillería. Su aplicación didáctica vendría determinada por la necesidad de que los alumnos identifiquen los vestigios y que sepan sus características y la finalidad que tenían.

#### MATERIALES DISPONIBLES Y PREVISTOS

##### *Guías didácticas industriales*

La colección de *Guías didácticas* está referida a museos industriales, y a ciudades donde se aprecian las huellas industriales en el paisaje urbano. Se

<sup>14</sup> Santacreu Soler, Josep Miquel; Forner Muñoz, Salvador, "Experiències i possibilitats de la recuperació i utilització del patrimoni: Alcoi", *I Jornades d'Arqueologia industrial de Catalunya*, Ed. Museu de l'Hospitalet, Generalitat de Catalunya, Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya, Associació d'Arqueologia industrial, 1991, pp. 93-103.

<sup>15</sup> Cerdá Manuel, García Bonafé, Mario (dirs.) *Enciclopedia valenciana de Arqueologia Industrial*, Edicions Alfons el Magnànim, Generalitat valenciana, Valencia, 1995, 679 p. En esta obra, también pionera en la Comunidad Valenciana, para buscar información sobre el Molinar se debe seleccionar la voz: Alcoi, ya que noticias sobre este barranco, tan significativo dentro de la industrialización, no se puede encontrar ni en el índice temático de esta misma publicación.

<sup>16</sup> Gutiérrez, M. Lluisa, "Asland, "la fàbrica de la Pobla". Un exemple d'interdisciplinarietat en arqueologia industrial. Aplicació a l'ensenyament", pp. 109-114.

Gallart Anguera, Marta, "L'Arqueologia industrial i la reforma educativa", pp. 115-120. *I Jornades d'Arqueologia industrial de Catalunya*, Ed. Museu de l'Hospitalet, Generalitat de Catalunya, Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya, Associació d'Arqueologia industrial, 1991.

trata de analizar los hitos más importantes concretados en las fábricas, almacenes, instituciones tales como AIJU, AITEX, INESCOP, los institutos tecnológicos, polígonos industriales, parques tecnológicos en el distrito del textil y del calzado. En estas guías se diferencian las cuestiones formales (dirección, horario, teléfono, persona de contacto), de la información propiamente dicha referida a cartografía, textos de fuentes primarias y secundarias, elementos iconográficos, sugerencias metodológicas para el desarrollo del cuaderno de didáctica del alumno y para el docente, bibliografía de consulta y glosario de términos. Están dirigidas a los diferentes niveles de la enseñanza obligatoria y orientadas, tanto a la preparación de las visitas a las diferentes exposiciones del museo, como a la elaboración de materiales didácticos para el profesorado.

Conviene recordar que los museos industriales que existen en determinadas Comunidades Autónomas, surgen del interés por la conservación de su patrimonio histórico al tiempo que están pensados para fomentar el carácter educativo del museo. Por un lado, el museo no se limita a conservar el patrimonio sino a transmitir a la sociedad la importancia y valoración de su contenido y, por otro, deja de ser un mero lugar de depósito para convertirse en un buen recurso didáctico. Se trata de rechazar el sentido peyorativo de la expresión "pieza de museo" como sinónimo de algo muerto e inútil, al margen de nuestro presente y de replantear la función tradicional de los museos convirtiéndose en centros activos de cultura, programando actividades o facilitando la visita y comprensión de sus contenidos. Es necesario conseguir que la visita y el estudio en los museos constituya una práctica habitual ya que se encuentran casi siempre vacíos a excepción de algunas visitas turísticas. En este sentido, existe una íntima relación con los planteamientos de la reforma educativa ya que los museos dejan de ser lugares de mera exposición, con numerosos murales explicativos y con guías que se encargan, en sustitución del docente, de explicar y mostrar sus "trofeos", para convertirse en elementos manipulativos e interactivos. En esta nueva concepción se sitúa la preocupación por elaborar unidades didácticas, talleres y/o actividades similares, como las maletas didácticas, a fin de propiciar en los discentes una mejor asimilación en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

##### *Cuadernos de didáctica*

Los cuadernos didácticos suponen una ayuda para la conceptualización del espacio y del tiempo (Trepát y Comes, 1998) referida a los términos de cambio, permanencia y simultaneidad. Se trata de conocer el entorno presente y pasado, y de cómo influye éste último sobre el primero. Así, podemos llevar a cabo el conocimiento de los vestigios del pasado, del territorio y de la sociedad en la que vive el alumno. Todo ello se consigue mediante un conjunto de apartados a través de los cuales podemos motivar al alumno mediante imágenes, textos e información. Previamente, se realiza una encuesta inicial que ofrece información respecto a las ideas previas de nuestros alumnos sobre

el tema de estudio. Es importante que las guías tengan carácter abierto a fin de que el profesor seleccione las fichas informativas y las secuencias de la manera que considere adecuada en función del tiempo disponible, de los alumnos a los que se dirige y del nivel de conocimientos. El cuaderno debe contener también ejercicios de síntesis que ayuden a comprender el proceso de aprendizaje, es decir, qué cosas ha aprendido, cómo ha llegado a dicho conocimiento, y por medio de qué materiales así como las dificultades que han surgido. Para concluir, añadiremos un apartado sobre propuestas de ampliación en función de las respuestas obtenidas en los ejercicios de síntesis. Los ejercicios y cuestiones que se indican en el cuaderno irán realizándose por parte de los alumnos durante el recorrido. Los cuadernos constituyen una fuente de información temática que trata de aspectos geográficos, históricos, técnicos y sociales.

### *Itinerarios industriales*

La colección de itinerarios pueden estar o no subordinados a las unidades didácticas, es decir, incluidos en ellas o por el contrario ser independientes. Estos itinerarios se concretan en la Guía y en el cuaderno didáctico (Gómez Ortiz, 1987, Palacios, 1988, García Ruiz, 1993, Sánchez Ogallar, 1995, Zárate Martín, 1996). Los itinerarios didácticos se refieren, como dice Bailey (1981), a una "enseñanza sobre el terreno", esto es, a la descripción en áreas poco conocidas donde las explicaciones del profesor son fundamentales. Los itinerarios didácticos pueden utilizarse para elaborar unidades didácticas, teniendo en cuenta que su desarrollo tiene lugar fuera del aula y su programación debe atenerse a unos principios didácticos generales y a unos condicionantes específicos (Sánchez Ogallar, 1995). Los itinerarios didácticos pretenden conseguir los siguientes objetivos y finalidades:

- Lograr una enseñanza más activa al utilizar una metodología de aprendizaje altamente motivadora.
- Facilitar el contacto directo del alumno con su entorno mediante los "vestigios industriales".
- Fomentar la curiosidad y el interés por el conocimiento de su pasado histórico y fomentar la empatía histórica integrando estas cuestiones en el contexto del aula.
- Emplear la indagación como método de aprendizaje acudiendo a las fuentes primarias
- Facilitar el aprendizaje y la asimilación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Conseguir una aproximación al mundo real al salir del aula y acercarse a lo que hay fuera del centro escolar, observándolo y estudiándolo como es con sus dimensiones y características reales.

Existe en la actualidad abundante bibliografía sobre itinerarios urbanos; sin embargo, en los itinerarios industriales, la bibliografía es más escasa y ello

puede ser debido en parte a la reciente industrialización acaecida en el País y a su histórica concentración territorial.

En épocas pretéritas, en las que la industrialización se presentaba como el remedio a los males tradicionales de la sociedad, los itinerarios se dirigían hacia el análisis de las fábricas, a fin de destacar el progreso que éstas suponían. Con posterioridad, la visita a las instalaciones industriales ha servido, por el contrario, para que se descubran y analicen los problemas de degradación urbana y ambiental que las fábricas ocasionan. Ante esta situación se impone una primera reflexión acerca de la realización de itinerarios didácticos por los espacios industriales como es la de considerar el cómo inciden las actividades industriales sobre nuestro entorno social y el cómo se valora su impacto.

En otra línea de actuación, han sido las propias empresas industriales las que se han dado cuenta de la enorme importancia que suponía la creación de un museo anejo a la factoría. De este modo, los gerentes buscan la publicidad gratuita al fomentar la visita a las instalaciones productivas y que consolidan cuando, una vez finalizada la misma, reparten muestras de los productos que allí se elaboran. En otras ocasiones, cuando no se puede entregar el producto elaborado, se invita a los asistentes a un ágape. Tal es el caso de las centrales nucleares, en las que el objetivo no es ofrecer publicidad a sus actividades, sino en cambiar las ideas preconcebidas y las opiniones contrarias a la idoneidad y presencia de estas instalaciones, que tan mala prensa ofrecen.

Desde el punto de vista educativo, la motivación que supone la visita a una fábrica y conocer los procesos productivos queda ampliada por la posibilidad de estudiar el tipo de factores endógenos que dieron origen a la aparición de la actividad industrial y que quedan expuestos en las vitrinas y murales de las instalaciones anejas a las factorías.

La complejidad de los itinerarios continua ampliándose cuando a la visita de la fábrica o polígono industrial se incorpora la visita al museo industrial.

#### *Antecedentes*

El itinerario didáctico por el río Molinar de Alcoy es un ejemplo de los realizados hasta el momento. La particularidad de este itinerario es que no se desarrolla ni por dentro de una ciudad, ni por una fábrica, sino a lo largo de la cuenca de un río. Con este itinerario se pretende: 1) Conocer el origen de la industrialización y los factores de localización en un municipio precursor de la industrialización como es Alcoy (Alicante). 2) Desarrollar actitudes de respeto por el Patrimonio Cultural destacando su aprovechamiento didáctico. 3) Consolidar la educación en valores tanto sobre el Patrimonio Cultural como sobre el Natural. 4) Fomentar la indagación a partir de fuentes primarias.

#### *Unidades didácticas aplicadas a la industria*

Las *unidades didácticas* deberán estar integradas por lo que se contempla en los apartados anteriores y ampliada por los siguientes elementos: objetivos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, metodología, activi-

dades, temporalización y evaluación. Existe hasta el momento una unidad didáctica en torno al tema del chocolate.

#### Talleres

En lo que concierne a los talleres, hasta el momento está previsto en el museo del papel de Banyeres Los talleres responden al desarrollo más detenido de los contenidos procedimentales es decir al "saber hacer", pero sin olvidar el papel tan importante que juegan en la conceptualización y adquisición de valores.

#### Materiales audiovisuales.

Está prevista la realización de una colección de material visual y en concreto de vídeos y de series de diapositivas. Los materiales audiovisuales existentes hasta ahora son los siguientes:

-Vídeo: *Las huellas de un paisaje, primera industrialización alicantina*, Excma. Diputación Provincial Alicante, duración 23 minutos, 1996.

-Vídeo: *Se fabrican los juguetes*, Instituto Tecnológico del Juguete, 1996.

-Vídeo: AMAT AMER, José María (director), *Confección de calzado artesano y ortopédico. Las técnicas artesanales olvidadas*. Ed. Fundación Museo del Calzado, sin fecha.

-Vídeo: *La industria del cáñamo en Callosa del Segura*, particular.

-Vídeo: *Las Salinas de Santa Pola*, particular.

-Colección de Tarjetas Postales y diapositivas del *Museo Arqueológico de Alcoy*.

-CD: *Introducción al textil*, Instituto tecnológico textil de Alcoy, 1998.

-CD: *Villena ¡un tesoro!*, Ayuntamiento de Villena, sin fecha.

#### BIBLIOGRAFÍA

ARANDA, A. y otros. (1993): *Isla de Tabarca. Cuaderno de campo: itinerarios, práctica atlas, notas.... Alicante*, València, Concejalía de Medio Ambiente CEP, Consellería de Cultura Educación y Ciencia.

ARMAS, J. y LÓPEZ, R. (1988): "Los itinerarios históricos", *Historia* 16, 148.

BRÍA, L. y HERNÁNDEZ, X. (1980): El trabajo de campo en Historia, *Cuadernos de pedagogía*, 64.

DE VERA FERRE J. R. y TONDA MONLLOR, E.M. y otros (1989): Itinerario sobre la *Evolución urbana de Alicante*, Convenio Excmo. Ayuntamiento de Alicante-Universidad de Alicante.

DE VERA FERRE J. R.; TONDA MONLLOR, E.M. y otros (1989): Itinerario sobre *La fortaleza de Santa Bárbara de Alicante*, Convenio Excmo. Ayuntamiento de Alicante-Universidad de Alicante.

GARCÍA, A. (1994): *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid. Ed. Ediciones de la Torre, Proyecto Quiron.

GARCÍA, A.L., (1994): "Los itinerarios didácticos : una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía", *Iber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 1.

GARCÍA, A.L. (1997): "El proceso de desarrollo de los Itinerarios Geográficos", *Didáctica Geográfica*. Segunda época, 2.

GARCÍA, A. L. (Coord.)(1993): *Didáctica de las ciencias sociales en la Educación Primaria*. Sevilla. Algaída.

LICERAS, A., (1993): "Los itinerarios didácticos y trabajo de campo en la enseñanza de Geografía", *Revista de Educación de Universidad de Granada*, 6

NIETO, J.M. (1990): *Cómo aprender y divertirse en las visitas y excursiones escolares*. Madrid. Escuela Española, S.A.

SANCHEZ, A. (1995): "El trabajo de campo y las excursiones". En MORENO y MARRÓN. *Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica* Madrid. Síntesis.

TONDA, E.M. (1998): "Itinerario didáctico urbano, el valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante", *Educación y Geografía, IV Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Universidad de Alicante.

TREPAT, C. y COMES P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. GRAO.

WASS, S. (1992): *Salidas escolares y trabajos de campo en la Educación Primaria*. Madrid. Morata/MEC.

ZÁRATE MARTÍN, A. (1996): "El itinerario urbano como estrategia de aprendizaje de la Geografía", *Didáctica Geográfica*, Segunda Época, 1.

VV.AA. (1985): *1ª Campaña escolar de rutas culturales*. Comisión de Cultura. Excma. Diputación Provincial de Alicante.

## EL ARCHIVO Y SU DIDÁCTICA

RAFAEL SEBASTIÁ ALCARAZ

*Universidad de Alicante*

GEORGINA BLANES NADAL

*Universidad Politécnica Valencia*

Las características particulares de los alumnos de formación inicial en la Facultad de Educación y la necesidad de desarrollar métodos indagativos con fuentes primarias han influido en la decisión de diseñar materiales que permitan atender esta demanda. De este modo, el punto de partida ha sido el archivo y los resultados se han concretado en la elaboración de un libro<sup>1</sup> y de diversos materiales y actividades en archivos locales de la provincia de Alicante. La aproximación a las fuentes primarias no se limita al archivo, sino que forma parte de un proyecto que presenta unos fines más amplios.

Por otra parte, habitualmente, sobre el archivo existen varios tópicos. El primero es el que supone que sólo interesa a un grupo reducido de personas, que reciben peyorativamente el nombre de "ratas de biblioteca". El segundo es que el archivo resulta una exclusiva de los historiadores y el tercero, con un criterio más optimista, es que a él acceden sólo investigadores de las Ciencias Sociales. Sin embargo, la experiencia docente, demuestra el interés que suscita el archivo desde otros ámbitos científicos<sup>2</sup>; por tanto, el conocimiento del archivo y de su aprovechamiento didáctico por los futuros docentes posee una repercusión más amplia de la que, inicialmente, sería previsible.

### OBJETIVOS Y NORMATIVA

La introducción del archivo en la docencia no se puede realizar de un modo improvisado, pues la visita al mismo sin una preparación o fijación de objetivos apenas puede repercutir en un conocimiento significativo del alum-

<sup>1</sup> Blanes Nadal, Georgina; Sebastián Alcaraz, Rafael *El aprovechamiento didáctico de los archivos y su concreción en el archivo municipal de Alcoy*, Ed. Editorial Club Universitario, Alicante, 1999.

<sup>2</sup> La experiencia que confirma este hecho son los trabajos prácticos realizados por los alumnos de Ingeniería Técnica Industrial de la EPSA, en la asignatura Historia de la Ciencia y la Técnica en la que la consulta de los archivos como fuente primaria resulta imprescindible.

no. De este modo, la visita al archivo no puede ser considerada como un objetivo general. El acceso al conocimiento de su organización, funcionamiento, o al tipo de documentos que conserva, debe propiciar el desarrollo de la capacidad investigadora del alumno. En esta línea, el archivo constituye el eje vertebrador de la indagación, referida no sólo al archivo, al documento o al método histórico, sino también al método de enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, el docente siempre debe considerar el desarrollo cognitivo del alumno al que se dirige la actividad educativa.

Para un alumno de primaria, se priorizará el uso de este recurso para el descubrimiento en sí del concepto de archivo, documento y tiempo histórico. En el caso de un alumno de educación secundaria obligatoria se incidirá en mayor grado sobre el método. Finalmente, los alumnos de bachillerato o de ciclos superiores, podrán realizar trabajos de investigación referidos a su currículo, o a un tema en concreto.

La aproximación didáctica al archivo aunque posee cierta tradición en Europa<sup>3</sup>, en España todavía se presenta como una cuestión innovadora y más particularmente la Comunidad Valenciana. Países europeos como Francia, Gran Bretaña o Irlanda constituyen un referente en este sentido; y de las políticas educativas proceden algunos de los objetivos que se asumen:

- a.- Aproximar las fuentes primarias a los alumnos con la finalidad de mejorar la comprensión en general de las ciencias sociales.
- b.- Desarrollar las capacidades de observación, análisis y crítica.
- c.- Difundir y consolidar actitudes de respeto hacia el patrimonio histórico, y hacia la diversidad cultural.

El desarrollo de estas políticas educativas dirigidas especialmente a los ciclos finales de la educación primaria, de secundaria y de bachillerato no ha sido una labor fácil y entre los obstáculos que han tenido que superar las administraciones, cabe señalar por un lado, el dotar a los archivos de un espacio educativo independiente al de los investigadores, y por otro, conseguir personal cualificado para realizar esta labor educativa.

En la Comunidad Valenciana, aproximándose al contexto más inmediato, cabe señalar dos cuestiones relacionadas con la normativa y la fijación de objetivos.

La primera es la que señala el Decreto 20/1992 en la que se especifica en relación con los objetivos:

- la necesidad de utilizar para la resolución de problemas sencillos, procedimientos adecuados para obtener la información pertinente.
- el identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando los conocimientos y recursos materiales disponibles.
- el conocer el patrimonio cultural, con la finalidad de facilitar su conservación respetar la diversidad cultural.

<sup>3</sup> Cook, M., "Enseñanza con archivos", en Walne, P. (recop.), *La administración moderna de archivos y gestión de documentos: el prontuario Ramp*, Ed. UNESCO, París, 1985, pp. 381-394.

La segunda es la que se deriva de la Ley 4/1998, de 11 de junio, del Patrimonio Cultural Valenciano, y en la que en el apartado 2 se indica: "La Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia incluirá en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo obligatorio el conocimiento del patrimonio cultural valenciano."

#### PROPUESTAS PARA EL APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DEL ARCHIVO

El archivo se presta a la realización de múltiples actividades didácticas como:

- Unidades didácticas específicas: Dirigidas a la comprensión del archivo y del documento histórico.
- Unidades didácticas temáticas: Se aborda un tema de ciencias sociales a partir de documentos conservados en el archivo.
- Itinerarios didácticos: Se trata de realizar una visita al archivo, independientemente de su inclusión en la unidad didáctica.
- Guías didácticas: Orientadas a explicar las características y el funcionamiento de un archivo.
- Maletas didácticas: Con tradición en Francia y Gran Bretaña, se realizan con fotocopias, facsímiles, diapositivas, instrumentos y soportes para escritura, etc.
- Juegos de simulación: buscan enseñar jugando y se recurre a puzzles, recortables o juegos de pistas, entre otros.
- Catálogos o guías documentales: Dirigidas especialmente a personas que desean iniciarse en la investigación y que necesitan conocer previamente qué información se halla disponible en los archivos, o como se puede obtener una determinada información a partir de la documentación conservada.
- Exposiciones: El resultado de un trabajo de investigación o de una unidad didáctica, se puede concretar en una selección de documentos, con unos objetivos y fines específicos.

El aprovechamiento del archivo se puede realizar desde distintos tipos de posicionamientos didácticos: tradicional, conductista, constructivista, etc. En nuestra sociedad el sistema educativo pretende priorizar la observación, la experimentación y la elaboración de un conocimiento significativo, es decir, el método constructivista.

#### *Unidades didácticas específicas*

Por unidad didáctica específica se entiende aquella que organiza el proceso de aprendizaje de los contenidos referidos al archivo y al documento histórico. La elaboración de una unidad didáctica específica requiere de ciertas técnicas<sup>4</sup>:

<sup>4</sup> Galindo Morales, Ramón, "La programación de unidades didácticas", pp. 155-173, en García Ruíz A.L., *Didáctica de las ciencias sociales en la Educación Primaria*, Ed. Algaída, Sevilla, 1993.

El primer paso para el docente debe ser observar el contexto en que se va a aplicar, el alumnado destinatario de la unidad didáctica, las dificultades de enseñanza/aprendizaje, el enfoque pedagógico de la unidad y la vinculación con el proyecto curricular de etapa.

Una vez realizadas las consideraciones anteriores, el docente deberá estructurar la unidad didáctica. Las publicaciones sobre como se realiza una unidad didáctica existentes en el mercado son múltiples y, en casi todas ellas, la unidad didáctica incluye los siguientes apartados: Objetivos, Contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), Actividades de enseñanza-aprendizaje, Secuenciación, Metodología, Evaluación. Todos ellos están interrelacionados y, en algún caso, su orden se puede alterar.

### 1. Los objetivos

Como señala Souto<sup>5</sup>, toda actividad didáctica está condicionada por la finalidad que se persigue y ésta, a pesar de la libertad de cátedra, viene condicionada por el ordenamiento jurídico, o por otros tipos de obstáculos, como son, por citar un ejemplo, las limitaciones que imponen los libros de texto. Sin embargo, el docente puede adaptar sus objetivos al interpretar la normativa, o al buscar una adecuación a las necesidades de los alumnos y a su entorno social, elemento que, en este caso, resulta trascendental. De este modo, tanto los objetivos generales como los particulares deberán ser seleccionados por:

- En primer lugar, siguiendo la normativa<sup>6</sup>.
- En segundo lugar, considerando las características de los alumnos y de su entorno.

Una vez realizadas las observaciones anteriores, los *objetivos generales*, se refieren esencialmente a considerar:

- Conceptos y técnicas asociadas al archivo.
- Procedimientos relacionados con métodos de investigación en archivo y con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La adquisición de actitudes de respeto hacia el patrimonio histórico o hacia la diversidad cultural.

Los *objetivos particulares* se concretarán en capacidades referidas a:

- La conceptualización de archivo, documento, pergamino, papiro, papel, tinta, etc.
- Conceptualización del tiempo (simultaneidad, cambio, pervivencia).
- Procedimientos como la elaboración de cálamos o plumas, tintas, papel reciclado, etc., o técnicas de escritura.

Tann, C., *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*, Ed. Morata-MEC, Madrid, 1990.

<sup>5</sup> Souto González, X. M., *Didáctica de la Geografía*, Ed. Serbal, Barcelona, 1998, 397 p.

<sup>6</sup> El análisis de la normativa en la Comunidad Valenciana se puede consultar en: Blanes Nadal, Georgina; Sebastián Alcaraz, Rafael, *El aprovechamiento didáctico de los archivos*, Ed. Club Universitario, S. Vicente del Raspeig, 1999, 124 p.

- Realización de reflexiones sobre el proceso de aprendizaje (qué es lo que aprendido, cómo, para qué...)
- Desarrollo de la observación, y métodos de análisis por comparación o diferenciación.
- Redacción de informes y de síntesis.
- Respeto a la diversidad cultural, respeto al patrimonio histórico, adopción de comportamientos relacionados con la necesidad de conservar el archivo y los documentos históricos, etc.

### 2. El método

Etimológicamente, se entiende por método el camino seguido para llegar a algún fin. En la cuestión metodológica de la unidad didáctica es necesario diferenciar los métodos de investigación de los métodos de enseñanza-aprendizaje. En un sentido similar, Quinquer<sup>7</sup> señala que "...no se deben confundir las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores con las estrategias que desarrollan los estudiantes para aprender".

El docente podrá elegir para la elaboración de la unidad didáctica, desde el punto de vista de los *métodos de investigación*, entre el método deductivo o el inductivo.

En el *método de enseñanza-aprendizaje* referido a la unidad didáctica se distinguen tres etapas:

- La primera, que incluye la motivación y los conocimientos previos.
- La segunda, que corresponde a los procesos de análisis y de conceptualización.
- La tercera, en la que se procede a la presentación de los resultados.

Esta estructuración metodológica no implica una desconexión entre las distintas etapas, pues, por ejemplo, la motivación o el trabajo con los conocimientos previos, no se limita a ninguna de las tres etapas.

a) En la primera etapa, la *motivación* para el alumno puede ser intrínseca, cuando se deriva de la misma unidad didáctica, o extrínseca, cuando influyen factores ajenos a la misma, como por ejemplo la satisfacción por realizar un buen trabajo, el intento de contentar a los padres o simplemente, el deseo de superar una asignatura. En este caso, se puede hacer ver al alumno que su labor es similar a la del deportista, que intenta correr lo más rápidamente una distancia, o superar un escarpado en la montaña.

Pero lo más importante para el docente es lograr la motivación intrínseca. Como señalan distintos autores<sup>8</sup> uno de los objetivos al elaborar o acudir a

<sup>7</sup> Quinquer, D., "Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos", en Benejam, P. (coor.), *Enseñar y aprender ciencias sociales*, Ed. ICE de la Universitat de Barcelona y Horsori, Barcelona, 1998, p. 99.

<sup>8</sup> Sobejano Sobejano, María José, *Didáctica de la Historia: Fundamentación epistemológica y curriculum*, UNED, sin fecha.

recursos didácticos es lograr captar la atención de los alumnos y motivarlos. Los elementos a considerar en la motivación intrínseca varían con la madurez de los alumnos.

En las primeras etapas evolutivas deberían primar los referentes egocéntricos. La aproximación al entorno del alumno constituye también un elemento importante para atraer su atención. De este modo, se puede pedir que el alumno aporte un documento de su vida cotidiana y lo compare con los de sus compañeros, al objeto de atraer su atención sobre el origen de los documentos y la posibilidad de conservarlos. Un recibo del IBI, un boletín de notas, un pasaporte, una escritura, o cualquier otro, constituyen ejemplos de instituciones públicas que generan documentos y que requieren su conservación durante cierto tiempo, dando lugar con ello, al menos, a un archivo temporal.

La participación de los alumnos en clase constituye otro factor de motivación, íntimamente ligado a la aparición de un conocimiento significativo. El conseguir la atención de los alumnos es uno de los objetivos de todo docente y, en el mismo sentido, alcanzar un ambiente de reflexión y de trabajo debe ser prioritario. De este modo, motivación y participación aparecen estrechamente unidos. Una estrategia que presentan algunas unidades didácticas, al objeto de captar la atención y motivar al alumno, es la de presentar un problema, preferentemente de carácter social, y que al mismo tiempo sea próximo a su entorno, bien directamente o bien a través de los medios de comunicación.

Otros elementos motivadores más tradicionales pueden ser el romper con la rutina o el cambiar de escenario educativo. En esta línea se incluye la visita al archivo o el realizar determinadas actividades con la maleta didáctica.

Finalmente, la motivación también afecta al docente que elabora, adapta o recurre a nuevos recursos didácticos. El elaborar una unidad didáctica constituye un reto para éste, pues supone un incremento de su trabajo, aunque éste se puede ver recompensado con una mejora de su labor docente.

Dentro de esta primera etapa metodológica conviene abordar los conocimientos previos. Una de las aportaciones de la psicología genética a la didáctica ha sido el principio de que todo nuevo conocimiento se origina a partir de *conocimientos anteriores* o previos. Por tanto, el punto inicial en el proceso de aprendizaje debe ser conocer este tipo de conocimiento ya que va a constituir el marco asimilado para los nuevos conocimientos.

Por conocimientos anteriores o ideas previas se entiende, no sólo la información específica que dispone el alumno sobre un tema, sino las explicaciones y fundamentaciones que otorgan los alumnos a dichas informaciones. Se podría pensar para el caso de los niños que llegan por primera vez al colegio, que no traen conocimientos previos; sin embargo ésta es una opinión errónea pues los niños, a partir de su contacto con el mundo social, no sólo familiar, sino especialmente el que le proporcionan los medios de comunicación, disponen de ideas previas. El docente, por tanto, debe considerar durante todo el desarrollo evolutivo de la persona y en todo momento del proceso de ense-

ñanza-aprendizaje, los conocimientos previos de sus alumnos que han sido elaborados a partir de su interacción con el mundo social. Los conocimientos se hallan estructurados por una lógica, aunque aparentemente sus manifestaciones sean anárquicas, incongruentes o contradictorias.

El docente, igualmente, deberá fijar su atención en estas estructuras para observar como se produce la incorporación de los nuevos conocimientos; pues su objetivo no es sólo conocer las ideas previas, sino lograr que los alumnos incorporen nuevos conocimientos de una forma significativa. En este sentido, los nuevos contenidos que el alumno va a adquirir referidos en gran parte a informaciones del pasado, están contruidos a partir de su mundo actual. Es ahí donde está uno de los problemas que encontrará el docente sobre la asimilación de los nuevos contenidos.

El docente debe descubrir, además, los significados particulares que dan los alumnos a los contenidos que enseña. Por esta razón, es muy importante la participación de los alumnos, para que de este modo afloren los conocimientos previos, la estructura de asimilación y los nuevos significados. A partir de sus manifestaciones se les puede facilitar la información que ellos necesitan para construir un conocimiento significativo. Por tanto, el averiguar los conocimientos previos, las estructuras y los nuevos significados contribuye a mejorar la asimilación de nuevos conocimientos.

En esta línea, aunque no se explicita una adopción de un método didáctico, se está descartando el tradicional o memorístico, basado en una adquisición de conocimientos a partir de la reiteración mecánica, ya que no contribuye a la adquisición de un conocimiento significativo. De igual modo, se desaconsejan otros métodos en los que se prioriza la elaboración de fichas, recopilación de la información, etc., sin consideración de los conocimientos iniciales o de los nuevos significados. El problema del método que busca los conocimientos iniciales es que el docente sólo se limite a esta labor y no sea capaz de suministrar los contenidos necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos significativos.

Por todas estas razones la unidad didáctica específica deberá incluir numerosas preguntas abiertas, y solicitar de los alumnos que sus respuestas sean contrastadas con las de sus compañeros, y con la información que le suministre el profesor al objeto, por un lado, de modificar o consolidar los conocimientos previos y las estructuras cognitivas y, por otro, pasar del plano de la opinión personal al de la argumentación científica.

b) En la segunda parte del método de enseñanza-aprendizaje de la unidad didáctica, según los objetivos del docente, se aborda la cuestión del análisis de la información al objeto de contestar a las preguntas iniciales y proceder a la conceptualización.

La selección de la información con la que va a trabajar el alumno constituye una de las claves fundamentales para conseguir los objetivos propuestos. En este caso, la indagación parte de la realidad concretada en el archivo y en los documentos históricos. La organización e inclusión de itinerarios didácti-



cos dentro de la unidad didáctica obedece, precisamente, a esta voluntad de aproximar al alumno a la realidad inmediata.

En ningún caso, la investigación se puede realizar de forma anárquica y por esta razón se procede a seguir un guión de trabajo elaborado por el docente, aunque aparentemente puedan ser los alumnos quienes la planteen.

Durante este proceso es muy importante la delimitación de los significados y la definición de los términos empleados. El docente deberá considerar que el análisis y la conceptualización resultan más fáciles si se diversifica la percepción sensorial y se hace intervenir la vista, el tacto o el olfato. De igual modo, el análisis de la información se le puede facilitar mediante la realización de fichas de observación; pero en ningún caso el objetivo último debe ser la "cumplimentación" de éstas.

Conviene, además, que el docente prevea las dificultades que van a surgir durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, durante la etapa de análisis. En la unidad didáctica específica del archivo una dificultad que puede encontrar el alumno es el acceso a éste. Por tanto, interesa que previamente el docente entre en contacto con los encargados del mismo al objeto de resolver las posibles dificultades.

Otro problema se deriva de la manipulación de los documentos originales, pues tienden a deteriorarse rápidamente aunque se actúe de forma esmerada. En este sentido conviene trabajar en la unidad didáctica con abundantes documentos reproducidos. Otra dificultad intrínseca del documento es su lectura, no siempre atribuible al deterioro del soporte, sino relacionada con la forma de la escritura o con el idioma empleado. En ningún caso el objetivo de la unidad didáctica es convertir a los alumnos en expertos, ni en mediocres eruditos en la interpretación de los mismos. No se debe perder nunca de vista que el propósito de estas unidades didácticas para las primeras etapas educativas es dar a conocer la importancia del archivo y de los documentos conservados en él.

El método de enseñanza-aprendizaje de esta unidad no se centra sólo en la adquisición de contenidos conceptuales, sino que busca desarrollar también los procedimentales y los actitudinales.

En el caso de los contenidos procedimentales, es importante que el alumno sepa qué información conservan los archivos, cómo se accede a éstos y cómo se analizan los documentos. Además, en una aproximación empática, se intenta que observe lo difícil que era elaborar los documentos por los costes de los materiales o por las horas de trabajo que requería su redacción.

Los contenidos actitudinales se incorporan al descubrir la pluralidad cultural-lingüística de nuestro pasado y el valor "histórico" de estos vestigios denominados documentos. Una vez más, la aproximación al entorno social del alumno puede consolidar más estos contenidos actitudinales, pues en la sociedad existe una pluralidad lingüística por herencia del pasado y, por los recientes movimientos migratorios, una pluralidad étnica.

Al mismo tiempo conviene incluir, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades relacionadas con la evaluación formativa. De este

modo, se pueden incluir actividades de reflexión en las que el alumno tome mayor conciencia de qué es lo que está aprendiendo y el cómo. Los resultados son mejores si la reflexión se realiza en grupo.

c) La tercera etapa se caracteriza por la presentación de los resultados. El alumno debe y necesita exponer los resultados de su proceso de aprendizaje. La actividad que se recomienda para la exposición de los resultados es la de síntesis, pues en ella se recogen no sólo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que ha aprendido, sino también los metodológicos.

Con esta actividad no se alude exclusivamente al método histórico, sino al método en el que el alumno realiza, simultáneamente, el proceso de aprendizaje, pues como objetivos implícitos figuran que el alumno aprenda a aprender, que el alumno sea capaz de buscar la información que se requiere para solucionar cualquier problema de la vida cotidiana, que sepa seleccionar y analizar la información y sea capaz de llegar a conclusiones. El mismo podrá evaluarse cuando contraste las respuestas de la encuesta inicial con las respuestas que pueda presentar en la síntesis.

### 3. Los contenidos

Los contenidos conceptuales corresponden básicamente a principios elementales relacionados con el archivo y el análisis de documentos históricos. Los contenidos procedimentales se relacionan con el análisis de los documentos y con los métodos de indagación. Los contenidos actitudinales se vinculan con el desarrollo del respeto a la conservación del patrimonio histórico y a la pluralidad cultural.

El objetivo de este apartado, sin embargo, no es exponer una lista de contenidos que, por otra parte, es importante concretar; lo que se pretende es, como indica Benejam<sup>9</sup>, señalar la importancia de la transposición didáctica y la selección de contenidos. En la transposición didáctica se busca adecuar el conocimiento científico a las capacidades del alumno. Esta labor resulta difícil y no se presta a generalizaciones, pues cada docente conoce la pluralidad de circunstancias que rodean a sus alumnos y a las particularidades del entorno. No obstante, las encuestas iniciales pueden ayudar a reconocer las particularidades de los alumnos y con ello, a intentar buscar el nivel más óptimo para seleccionar los contenidos y desarrollar las estrategias que considere oportunas.

La secuenciación, que no la temporalización, implica una distribución lógica de los contenidos al objeto de facilitar el aprendizaje; por tanto no se trata, como ocurre en la temporalización, de establecer el número de clases que se van a dedicar a una unidad didáctica. Existen distintos criterios, distribuir los contenidos según la lógica de la ciencia, según las capacidades de los alumnos o según el proceso de asimilación de los mismos. El docente, en su liber-

<sup>9</sup> Benejam, P. (Coor), "La selección y secuenciación de los contenidos", en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*, Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori, Barcelona, 1998, pp. 71-95

tad de cátedra, puede elegir el que más convenga, pero es obvio que si su objetivo es que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo debe elegir una selección de contenidos con relación al proceso de asimilación.

#### 4. Las actividades de enseñanza-aprendizaje

Las actividades de enseñanza-aprendizaje ya han sido en parte presentadas y se hallan relacionadas con los objetivos, el método, los contenidos o los criterios de evaluación. En conjunto se pueden diferenciar dos tipos.

Un primer grupo estaría formado por aquellas de carácter metodológico; y dentro de este grupo se podrían diferenciar las explícitas, es decir, las que se recogen directamente en la unidad didáctica, como pueden ser la encuesta inicial o la síntesis, o las destinadas a elaboración de mapas conceptuales, y las implícitas que, aunque se exponen al comienzo de la unidad, se acomodan al ritmo de aprendizaje, es el caso por ejemplo de la reflexión.

El segundo grupo lo integrarían las actividades que pretenden transmitir nuevos conocimientos. Cabe advertir que estas actividades no son meras fichas pues sólo pueden ser abordadas después de trabajar con los conocimientos previos, ya que de no realizarse de este modo no serán capaces de crear un conocimiento significativo. En este grupo se incluyen actividades de observación o de análisis.

La elaboración de las actividades requiere tanto del trabajo individual, como del trabajo en equipo. El trabajo individual resulta imprescindible para trabajar, por ejemplo, los conocimientos previos o para comprobar la asimilación de nuevos conocimientos. El trabajo en equipo permite, mediante el debate, el contraste de opiniones, la consolidación o reestructuración de las ideas previas; de igual forma la necesidad de comunicarse con los demás contribuye a la consolidación de un lenguaje más técnico y a la concreción de los conceptos.

#### 5. La evaluación

La encuesta inicial constituye un primer referente, tanto para el alumno, como para el docente en la evaluación del proceso de aprendizaje. De este modo, es muy importante la comparación de las respuestas iniciales, con las conclusiones que se manifiestan en las distintas actividades y con las que se exponen en la síntesis. Las preguntas recogidas en el cuestionario inducen a que los alumnos manifiesten por un lado, los conceptos previos que posee el alumno y por otro, sus actitudes. Esta encuesta inicial se ubicaría dentro de la denominada evaluación diagnóstica.

Las reflexiones que se van realizando a lo largo de la unidad didáctica y que se deben recoger de forma explícita, tienen por objeto que el alumno tome conciencia de cómo se desarrolla su proceso de aprendizaje y se autoevalúe permitiendo modificar o consolidar sus conocimientos de una forma inmediata, sin que, como ocurre en el modelo tradicional, se tenga que reali-

zar una recuperación después del examen. El mismo alumno, consciente de su aprendizaje, podrá decidir entre volver sobre sus pasos, consultando al profesor, revisando su guión de trabajo, el análisis de la información etc., o continuar. Estas reflexiones se corresponden con la evaluación formativa.

En la síntesis el alumno presenta, en el sentido amplio de la palabra, una diversidad de conocimientos. La síntesis permite sistematizar, estructurar y relacionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para el trabajo y presentación de los contenidos conceptuales resulta de gran ayuda la elaboración de los mapas conceptuales. La síntesis consolida el proceso de aprendizaje al ser consciente el alumno de todo lo que ha aprendido y de cómo lo ha aprendido. Pero la síntesis también se convierte en un importante referente para el docente en el momento de realizar la evaluación, al concretar los resultados del aprendizaje, una vez finalizada la unidad didáctica, en la denominada evaluación sumativa.

#### *Unidades didácticas temáticas*

En las unidades didácticas temáticas, el archivo en general y el documento histórico en particular constituyen un medio para desarrollar otros objetivos, de tipo heurístico. Estas unidades presentan las mismas características estructurales que las anteriores. La única diferencia es que, en vez de abordar el aprendizaje del archivo histórico en sí, toman el archivo como una fuente documental para desarrollar cualquier tema propuesto por el docente o seleccionado a instancia de éste por los alumnos en clase. Una de sus finalidades implícitas fundamentales es la de aproximar al alumno a su entorno y a su pasado. Se puede considerar que ésta es la principal ventaja que presenta frente al tradicional libro de texto, y con el que no necesariamente se halla enfrentado, sino que permite superar esta deficiencia estructural. En efecto, las editoriales, a pesar de destinar muchos recursos económicos, tecnológicos y seleccionar a los mejores profesionales, les resulta imposible abordar el entorno más inmediato del alumno y de la sociedad en que vive. Pueden elaborar libros "abiertos" para que el docente incorpore el método, la información, etc., que considere pertinente, pero siempre existirá una ruptura entre el marco general y la particularidad del espacio y de la sociedad en que vive el alumno. La unidad didáctica temática elaborada por el propio docente podrá presentar deficiencias relacionadas con la capacidad de sus recursos o con la formación profesional, pero en general, resultará más comprensible para los alumnos porque se halla más próximo a éstos.

#### *Itinerarios*

Una de las observaciones que se realiza casi siempre dentro de la literatura didáctica es que el itinerario didáctico no debe confundirse con la visita turística. En ella, el profesor conoedor del espacio a visitar es quien realiza

las observaciones, los análisis, las comparaciones, y presenta sus conclusiones; en definitiva, muestra sus conocimientos y acaba convirtiéndose en una especie de libro hablado. Para el alumno, la propuesta tradicional de realizar el itinerario didáctico le resulta atractiva pues supone salir de un espacio habitual. Sin embargo, la ventaja inicial que dispone el docente por esta motivación se pierde, pues fuera del aula la posibilidad de distracción es mayor. De este modo, es frecuente ver como el profesor va "perdiendo alumnos" a lo largo del recorrido. Otra ventaja del método tradicional es que el alumno como "turista" no tiene apenas que realizar ningún esfuerzo, su actitud es pasiva y éste prefiere escuchar a tener que leer. Pero esta forma de asimilar la información presenta el problema de no estar interrelacionada con sus conocimientos anteriores y por tanto no es significativa, de modo que, casi de la misma forma que es recibida, es olvidada. Si en esta circunstancia el profesor propone ejercicios, éstos carecen de las condiciones necesarias para crear conocimientos significativos.

Para unos buenos resultados en la realización de un itinerario didáctico por el archivo se recomienda establecer la siguiente secuenciación:

a) El *punto de partida*, es decir, el de la motivación del alumno, deberá considerar los intereses personales del alumno, aprovechando el egocentrismo que se observa desde las primeras etapas del desarrollo cognitivo de la persona. Para ello, por ejemplo, se procederá a informar al alumno que algunos de sus datos, de su familia o de su ciudad pueden estar guardados en un archivo y que éstos pueden ser consultados por él. En esta fase inicial el profesor debe explicar al alumno qué es lo que se espera de él, qué objetivos son los programados, etc. Igualmente, se debe solicitar su opinión al objeto de ampliar los objetivos, modificarlos o concretarlos y, en definitiva, de consensuar y atraer su interés. Del mismo modo, conviene manifestar qué materiales se van a necesitar o el cómo y cuándo se van a utilizar.

Al principio, conviene mostrar las particularidades del archivo, al objeto de hacer más atractivo su estudio. Los rasgos a destacar, en este caso, pueden ser el mismo edificio, la antigüedad de los documentos, la cantidad de éstos, o cualquier otro detalle.

b) Durante el *desarrollo*, se distingue una fase de preparación en la que se puede mostrar la planta del edificio, ubicación de los fondos, y localización de los ficheros o terminales de consulta. En este sentido, se pueden suministrar fichas al objeto de facilitar la observación o el análisis. Es importante, para una fase posterior, que se elija un tema y se realice una previsión de dónde se puede encontrar la información. Para ello es necesario disponer de un catálogo o inventario del archivo. El objetivo de esta fase es el de iniciarse en el conocimiento del archivo y el de hacerlo accesible al alumno, de modo que las habituales dificultades que surjan tras la primera visita o consulta de los fondos, sean las mínimas posibles.

En la siguiente fase nos trasladamos hasta el mismo edificio. El alumno, superados los problemas de ubicación (guardarropa, mostradores, etc.), procede a rellenar una ficha de petición. Para ello, previamente en la fase inicial, ha fijado el tema de investigación. El alumno con el documento histórico en

sus manos, ya en la sala de lectura, y en alguna ocasión frente a algún instrumento que facilita la lectura (microfilms), observará, analizará, reflexionará, descubrirá y aprenderá. En este momento se le puede sugerir que se fije en los tipos de papel, color, olor, estado de conservación, dibujos, grabados, tipos de letra, expresiones arcaicas, cuños, sellos, filigranas, tamaños de los folios, formas de encuadernar o reunir los folios, etc.

c) Al *final* otra vez en el aula, se aconseja disponer de fotocopias de los documentos consultados, si es posible conservadas en carpetas de un año para otro, al objeto de perjudicar lo menos posible los originales. Por esta razón, resulta imprescindible que se disponga de criterios claros en la elección de los documentos a reproducir. Es importante que el alumno, durante su estancia en el archivo, haya observado como cada vez que se realiza una consulta, incluso con la mejor voluntad y esmero, se deteriora el soporte. Con este material se pasará, trabajando de forma individual y colectiva, a analizar las copias de los documentos y las fichas de observación al objeto de realizar clasificaciones u obtener conclusiones. En todo caso conviene que, al final, se realice una síntesis en la que, a parte de conclusiones referidas a las características del archivo, de los documentos o del método de investigación o de un tema seleccionado, se incluyan reflexiones sobre el qué y cómo se ha aprendido.

Durante todas estas fases el profesor, como "experto manipulador del archivo y autoridad en cuanto responsable educativo", debe ser el encargado de allanar dificultades de tipo administrativo y técnico. Suele suceder que un alumno no motivado, ni habituado a tareas de búsqueda de información histórica, adolece de la sensibilidad o de la conciencia histórica para valorar convenientemente la riqueza que contiene un archivo. Ésta debe ser una de sus metas, empezando por explicar a los alumnos el contenido y el funcionamiento de un archivo con anterioridad a su visita y plantear con ellos todas las hipótesis que se van a comprobar, explicando cómo se busca un documento, cómo recoger la información del mismo, cómo procesarla y cómo comportarse. Debe, lógicamente, cubrir el mismo en persona o con sus alumnos los requisitos de solicitudes para el acceso.<sup>10</sup>

#### *Guías para visitantes*

Este tipo de guías referidas al archivo, tienen como objetivo dar a conocer tanto los aspectos externos (edificio) como internos (organización y funcionamiento): En la guía se deben recoger, entre otros aspectos, los siguientes:

- Dirección del archivo.
- Horario apertura y cierre.
- Régimen jurídico.
- Servicios que presta el archivo.

<sup>10</sup> Sobejano Sobejano, María José, *Didáctica de la Historia: Fundamentación epistemológica y curriculum*, UNED, sin fecha, p. 42.

- Condiciones de admisión.
- Condiciones para la consulta de documentos.
- Personal.
- Historia del archivo y del edificio.
- Bibliografía.

En nuestros archivos, cada vez es más frecuente encontrar estas guías en las que, a través de textos, fotografías o mapas de localización se presenta una información sobre los aspectos externos e internos del archivo. Sin embargo, todavía se pueden encontrar archivos que carecen de esta guía. Esta circunstancia no debe ser considerada como un inconveniente, ya que la elaboración de una guía puede ser una propuesta didáctica para convertir la información referida al archivo en conocimiento significativo.

#### *Maletas didácticas y talleres*

Los objetivos de éstas pueden ser diversos, pero en general pretenden priorizar los contenidos procedimentales, aunque obviamente no se excluyen los conceptuales o los actitudinales. Como ejemplo, una maleta didáctica puede estar formada:

- Por fragmentos de diversas cañas y/o plumas que permitan al alumno construir al alumno su cálamo o pluma.
- Productos químicos al objeto de fabricar la tinta, o tinta ya fabricada.
- Distintos soportes papel, pergamino, papiro sobre los que escribir con el instrumento y la tinta fabricados.
- Instrucciones sobre la obtención de papel reciclado.
- Otros materiales como hojas con distintas filigranas o diversas muestras de documentos reproducidos con mayor o menor fidelidad.
- Muestras de distintos tipos de letras.
- Diapositivas sobre el archivo o sobre documentos históricos.

Otro recurso de carácter procedimental lo constituyen los talleres. En los talleres se recogen actividades que el profesor puede desarrollar en clase sin asistir necesariamente a un centro específico a través de la maleta didáctica. Pero existen instituciones especializadas, con mayores recursos o con mayor interés, que ofrecen la posibilidad de desarrollar en cualquier momento del año actividades relacionadas con los contenidos procedimentales. El Museo de papel de Capellades<sup>11</sup> constituye un referente en el desarrollo de éstos en relación con el archivo, pues, aunque su objetivo no es el estudio de esta fuente documental, ofrece distintos talleres sobre la elaboración de los soportes (papel blanco, color y reciclado) o sobre técnicas de escrituras (cuneiforme, egipcia, fenicia) orientadas a

<sup>11</sup> La información y concertación de visitas al Museu Molí Paperer de Capellades se puede realizar llamando al telf. o fax 938012850. El horario de días de trabajo es de 10 a 14 horas y sábados o festivos de 11 a 14 horas.

todos los niveles educativos y en particular al ciclo superior de Educación Primaria y ESO.

#### *Juegos de simulación*

El juego para los humanos, como para todos los animales superiores, es una apetencia innata, que obedece a una motivación intrínseca a diferencia de otras actividades, como el estudio, en el que prima la motivación extrínseca.

El juego constituye una actividad fundamental durante los primeros años de la vida del ser humano que permite su desarrollo y formación. Todos los docentes, especialmente a partir de la obra de Piaget, conocen la importancia del juego en la educación de los niños. Éste<sup>12</sup> señalaba que el juego permite al niño adaptarse al mundo social de los mayores, desarrollarse en un mundo físico que comprende mal, y satisfacer necesidades afectivas de su yo. El niño asimila la realidad en función de las necesidades de su yo, y a través de la imitación, se acomoda a su entorno. Pero el problema al que se enfrenta es que para comunicarse necesita de un lenguaje que le es impuesto, por lo que acude a significantes creados por él, es decir, a símbolos que construye por imitación, con el juego; de este modo surge el juego simbólico.

El juego, aunque constituye una actividad secundaria en los adultos, permite el descanso, nos libera de las tensiones y, lo que es trascendental desde el punto de vista didáctico, puede continuar siendo una fuente de aprendizaje y desarrollo de habilidades<sup>13</sup>; por esta razón, existe una reciente tendencia a incorporar el juego en todos los niveles educativos. La aplicación a la enseñanza, como señala Bailey<sup>14</sup>, no es nueva y, de esta forma, expone que los oficiales del ejército alemán ya se instruían antes de la Primera Guerra Mundial en juegos de simulación.

Las propuestas de aplicación de los juegos de simulación al archivo pueden ser variadas. Se puede pedir que los alumnos tengan que buscar una información específica en el archivo, como si se tratara de la búsqueda del tesoro. Se puede seguir una especie de ruta en un tablero en el que los alumnos tengan que alcanzar una meta. Para ello deberán echar los dados y realizar las actividades o buscar una respuesta a las preguntas que aparezcan en las casillas en las que han caído. Otra propuesta es que intenten reproducir un documento lo más fidedignamente posible, etc. También se puede recurrir a ambientar una escena de teatro o de una película, y para ello que tengan que buscar información en archivos, por ejemplo, fotográficos. La enumeración de ejemplos se podría continuar, pero sin duda alguna, será el docente el que reconozca qué juego es el que mejor se adapta a las características de sus

<sup>12</sup> Piaget, J.; Inhelder B., *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid, decimotercera edición 1993, p. 158.

<sup>13</sup> Moreno Jiménez, A.; Marrón Gaité, M<sup>a</sup> J., *Enseñar Geografía*, Ed. Síntesis, Madrid, 1995, 397 p.

<sup>14</sup> Bailey, P., *Didáctica de la Geografía*, Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1981, 205 p.

alumnos, cuál es el que más les puede motivar o cuál es el que más conviene a los objetivos y contenidos seleccionados.

### *Catálogos e inventarios*

Los catálogos e inventarios van dirigidos, especialmente, a personas que desean iniciarse en la investigación y que necesitan conocer, previamente, qué información se halla disponible en los archivos, o cómo se puede obtener una determinada información a partir de la documentación conservada.

Este tipo de material debe ser presentado a los alumnos antes de acceder al archivo al objeto de familiarizarlos con la información que contiene el archivo (contenido conceptual). Igualmente, deben intentar cumplimentar solicitudes de documentos con relación a estos inventarios (contenido procedimental).

A pesar de los esfuerzos de las Administraciones, todavía existen muchos archivos sin catalogar e inventariar, o con graves deficiencias en la conservación de documentos. En este caso, el alumno debe ser más consciente de la importancia de la conservación del patrimonio histórico o de la necesidad de inventariar y catalogar los fondos del archivo para facilitar la labor a los investigadores (contenido actitudinal).

### *Exposiciones*

La exposición puede ser un factor de motivación para los alumnos, puesto que permite aprovechar el egocentrismo que, aunque habitualmente se asocia a las primeras etapas de la vida humana, no se pierde con el paso de los años.

En este caso, la necesidad de comunicar a los demás los resultados de la investigación constituye otro factor que debe ser considerado con mayor interés desde el punto de vista didáctico, pues favorece la aparición de los conocimientos anteriores, su asimilación y la manifestación de los nuevos significados. La importancia de la transmisión la señalaba Graves<sup>15</sup> al afirmar: "muchos educadores sólo han llegado a comprender adecuadamente un tema ¡cuando lo han tenido que enseñar!". En esta misma línea se hallan las teorías de la pedagogía crítica, J. Habermas<sup>16</sup>, que señalan la importancia de la comunicación en la educación. La exposición favorece la reflexión, pues obliga a pensar en qué es lo que se quiere transmitir, o el cómo, facilitando que los alumnos superen la interpretación egocéntrica y acudan a un lenguaje técnico.

Cuando se decida realizar la exposición, el docente deberá considerar la selección de la información. En este caso, los documentos serán significativos con el objeto de favorecer la motivación. Al mismo tiempo, no sólo se deberá buscar una calidad en la reproducción de los documentos originales, en

<sup>15</sup> Graves, Norman J., *La enseñanza de la geografía*, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, 1985, p. 89.

<sup>16</sup> Habermas Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, II vol, Ed. Taurus, Madrid, 1987.

caso de no disponer de éstos; también se perseguirá que la información se presente de una forma inteligible, es decir, que los documentos estén acompañados de explicaciones tanto textuales como gráficas (gráficas, mapas). De igual modo, la información se presentará estructurada, para ello no es necesario una "estricta" argumentación científica; se puede acudir a una narración novelada en la que, de una forma aparentemente "informal", se presenten los documentos. Ésta es la línea que se sigue en algunos museos pioneros preocupados por la eficacia didáctica de sus exposiciones (Museo de la Ciencia y la Técnica de Tarrasa, o el de Cesaraugusta en la plaza del Pilar, Zaragoza, Museo Marítimo de Barcelona).

Igualmente, conviene que la exposición disponga de elementos manipulativos y de atracción sensorial. Se pretende, por un lado, que exista una interrelación entre la información que se presenta y el visitante. En este sentido, en el caso de una exposición sobre el archivo, se puede ofrecer a los visitantes la posibilidad de que construyan instrumentos de escritura, tintes, que redacten con instrumentos antiguos, o que elaboren papel reciclado, entre otras actividades. Por otro lado, es importante potenciar la percepción sensorial; de este modo en la exposición de los archivos, a parte de la vista, puede actuar el tacto al manipular distintos soportes de escritura o al redactar sobre superficies irregulares o el olfato, al percibir los olores de los documentos históricos realizados sobre diversos materiales (pergaminos, papel) y sobre los que actúa la humedad, el polvo, etc.

### CONCLUSIÓN

El tema del aprovechamiento didáctico de los archivos, aunque cuenta con varios trabajos pioneros, tanto en Cataluña como en Canarias, no se halla actualmente consolidado en las instituciones dedicadas a la docencia, especialmente de la Comunidad Valenciana. Con este artículo se intenta contribuir a la difusión de una de las facetas del archivo, la educativa y, en general, a la aproximación de los futuros docentes al entorno del alumno, al patrimonio histórico cultural y al acceso a las fuentes primarias en la documentación de las ciencias sociales.

### BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉS, R. (1993): *Diccionario de terminología archivística*, Salamanca. Ministerio de Cultura, 1993.
- CAPELLINO, F.Y ESCRIG, J. (1990): "Sense por a la pols. Com traure materials per a la classe del arxiu: un cas pràctic", *Papers*, . 29-34.
- CRUZ, J.R. (1994): *Manual de archivística*. Madrid. Pirámide, SA .
- FARGE, A. (1991): *La atracción del Archivo*. Alzira. Edicions Alfons el Magnànim, Institució valenciana d'estudis i investigació. Generalitat

- Valenciana, (1988): *I Congreso Nacional de Archiveros y Bibliotecarios de Administración Local, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Valencia.*
- TORRES, F. (coord). (1995): *Cens-Guía d'Arxius de la província d'Alacant, Conselleria de Cultura, Valencia.*
- GIMENO, F.M. (1985): *La escritura gótica en el País Valenciano después de la conquista del siglo XIII.* Valencia. Universidad de Valencia.
- GONZÁLEZ, L. Y MARTÍN, U. (1995): *Los archivos en la enseñanza de la Historia.* Tenerife. Ayuntamiento de la Laguna.
- MARTIN, J. Y BLUME, H. (1996): *Guía completa de caligrafía, Técnicas y Materiales.* Turisen S.A., Hermann Blume Ediciones.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1992): *Pequeña historia del libro,* Barcelona. Labor S.A.
- MENDO, C. (1992): "La enseñanza de la Archivística en la Universidad: materiales para una mesa redonda sobre el tema". *Revista General de Información y Documentación*, vol. II, 2. 85-92.
- MILLARES, A. (1983), *Tratado de paleografía española.* Madrid. Espasa Calpe, III
- PESCADOR DEL HOYO, M.C. (1993): *El archivo instrumento de trabajo.* Madrid. Norma.
- POMED, L.A. (1989): *El derecho de acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos.* Madrid. Ministerio para las Administraciones Públicas.
- PLUCKROSE, J. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia.* Madrid. Ediciones Morata. MEC.
- PRATS, J. (1996): "El estudio de la historia local como opción didáctica, ¿destruir o explicar la historia". *IBER*, 8. 93-105.
- RUÍZ, A.A. (1995): *Manual de archivística,* Madrid. Síntesis.
- SOBEJANO, M.J. (sin fecha): *Didáctica de la Historia: Fundamentación epistemológica y curriculum.* UNED.
- UBIETO, A. (1989): "Archivos locales y didáctica de la historia: utilización de fuentes de acceso fácil para el estudio de la localidad y del entorno". *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*, 4, *Educación Abierta*, 74, ICE de Zaragoza, 11-51.

EL TERCER HOMBRE

UNA APORTACIÓN DESDE LA HISTORIA DE LAS IDEAS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

LUIS MIGUEL ARROYO ARRAYÁS  
Universidad de Huelva

FILOSOFÍA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ¿MODA SUPERFICIAL O NECESIDAD EDUCATIVA?

La filosofía vuelve a estar de moda. En la mayoría de los países occidentales se está produciendo un fenómeno de revalorización de la filosofía. No me refiero con ello a la producción académica de alto nivel -lo que no ha faltado nunca en los países de acendrada tradición filosófica-, sino a su presencia en ámbitos que hasta ahora habían sido ajenos a las preguntas sobre el sentido último de la realidad y a su intento de responderlas con un pensamiento riguroso. Asistimos, aunque en España aún tímidamente, a una presentación en sociedad de la filosofía, mediante el diálogo con otros saberes y la colaboración interdisciplinar, mediante su presencia en los medios de comunicación y a través de publicaciones que a veces se convierten en verdaderos éxitos de ventas, y, de manera todavía minoritaria, pero muy significativa y seria, a través de su introducción en los niveles educativos en los que no tiene presencia curricular, es decir, en Educación Primaria e Infantil.

Este fenómeno novedoso puede parecer a algunos una moda pasajera, pero ¿es simplemente eso? ¿o, más bien, la expresión de algo mucho más profundo y auténtico, la expresión de una íntima necesidad humana de sentido y, por tanto, una verdadera necesidad educativa?

Para los que creemos en el valor de la filosofía lo sorprendente del caso es, precisamente, que ese interés por ciertas cuestiones de filosofía que se ha despertado por doquier sea motivo de sorpresa, porque siempre hemos creído que si la filosofía no está al alcance de cualquier persona, al menos en la forma de preguntas radicales, todas las obras de los filósofos son inútiles; es decir, que si la filosofía no es significativa para el hombre corriente, su pensar y su decir carecen de sentido. La filosofía, pues, no es «un saber recóndito» ni «una especulación separada de la existencia», sino «la conciencia que se despierta en el corazón del hombre y de su existencia. De todo hombre que lo intente, y con tal que los filósofos acepten finalmente enseñársela» (Nicolás,

1988, p. 7). Bien dicho lo del corazón, pues ya advirtió Pascal, en los albores del racionalismo, que la razón no lo es todo ni lo más importante en el hombre.

Así pues, filosofía para todos, incluidos los niños de Educación Infantil. De esta manera volvemos a la idea que, burlescamente, expresaba Calicles en el *Gorgias* de Platón, en el sentido de que la filosofía es un asunto de niños y no de adultos serios. No está mal que tras muchos siglos de filosofía sólo para adultos, rescatemos la filosofía de la burla de Calicles para hacerla realidad.

No es mi propósito exponer aquí, en este Simposium dedicado a la Didáctica de las Ciencias Sociales, las excelencias de un programa de filosofía para niños<sup>1</sup> y su utilidad en la formación de profesores, sino, recogiendo algunas de las profundas intuiciones de ese programa, aplicarlas de manera teórica y práctica a la formación del profesorado de Ciencias Sociales.

Uno de los problemas que insistentemente señala la LOGSE es el de la fragmentación del proceso educativo. Pues bien, una de esas intuiciones de la Filosofía para Niños es, precisamente, su enfoque totalizador de la educación, unido al convencimiento de que es la filosofía la disciplina que mejor puede contribuir a articular en una unidad de sentido la pluralidad fragmentaria que los distintos conocimientos nos ofrecen, pues «ésta es precisamente la experiencia filosófica que cada uno puede realizar: *todo* está siempre *abí*», en cada momento se nos da todo a la vez (Nicolás, 1988, pp 8 y 13).

#### EL VALOR EDUCATIVO DE LA FILOSOFÍA

Entre las metas de la educación está la de aprender a pensar correctamente. Esto vale para cualquier área de conocimiento, pues, en su especialización, lo que pretende cada asignatura es que el alumno piense correctamente, o sea: matemáticamente, históricamente, "científicamente", "inglesamente", etc. Pero pensar es una disciplina que tiene sus presupuestos generales además de los específicos de cada asignatura, una disciplina que se aprende investigando y corrigiendo. ¿Puede la filosofía contribuir a pensar correctamente y a investigar?

Es frecuente escuchar quejas acerca de las lagunas que ofrece el sistema educativo. A los profesores, que son testigos por experiencia de esas caren-

<sup>1</sup> En cualquier caso, las personas interesadas en ello encontrarán en las referencias bibliográficas que siguen suficientes indicaciones para introducirse en los materiales de dicho programa y obtener a partir de ellos más información. El programa del Institute for the Advancement of Philosophy for Children nació en 1969 y se está desarrollando en miles de centros de todo el mundo. Su objetivo, en síntesis, es proporcionar una educación integral y un enriquecimiento cultural, convirtiendo la clase en una comunidad de investigación a partir de los temas tradicionales de la filosofía. Su metodología se desarrolla con estos cuatro instrumentos: 1) una novela que es el texto básico de lectura; 2) un manual del profesor para la aplicación al aula; 3) investigación de los temas a través del debate; 4) un programa de formación de profesores. El "núcleo" del programa se encuentra expuesto en la obra de Lipman (1988).

cias, les afecta además -y a veces con gran desolación- que dichas lagunas no son patrimonio exclusivo de la escuela, sino que también se extienden a las familias, a las instituciones políticas y a la sociedad en general: al fin y al cabo, la educación y la sociedad se afectan mutuamente. Es entonces cuando decimos que las cosas no siempre van bien y que falta educación en el sentido más profundo de la palabra. Pero ¿qué es estar bien educado?

Estoy convencido de la enorme complejidad que encierra esa cuestión y de que no hay una respuesta única a semejante pregunta, pues, escondida en cada respuesta hay una determinada concepción del hombre y concepciones del hombre hay muchas. De manera que tal vez una respuesta mucho más modesta y menos discutida pueda ser ésta: estar bien educados es haber aprendido a ser razonables y tratar todos los problemas específicos razonablemente. Pues bien, «ya que la filosofía es la disciplina que mejor prepara para pensar en términos de otras asignaturas, hay que asignarle un papel central tanto en las primeras como en las siguientes etapas del proceso educativo» (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 34).

Así pues, pensar bien, pero pensar ¿sobre qué? Pensar sobre todos los aspectos de la realidad que se nos ofrecen en el currículo a través de las distintas signaturas. Vistas en su conjunto todas ellas ofrecen un panorama al que llamamos cultura. Entonces estar bien educados es asimilar razonablemente la cultura. No hay que insistir en el hecho de que asimilar razonablemente la cultura es todo lo contrario de hacerlo acriticamente o *tribalmente*, de forma que no sea la cultura la que asimile al niño, sino el niño el que asimile la cultura. Para que los alumnos puedan asimilar la herencia humanística de la cultura es necesario que ellos mismos la descubran con su investigación (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, pp. 40s), de manera que de la excitación de la mirada que va descubriendo por sí misma los misterios que antes se ocultaban tras la aridez y rigidez de un libro de texto ya *acabado*, nazca el amor al propio descubrimiento y con ello la mejor asimilación.

Claro que para conseguir este ideal educativo se requieren al menos tres pasos: 1) *adquirir las herramientas conceptuales*, es decir, usar las reglas de un razonamiento correcto, aprender a establecer relaciones entre las partes y el todo, a valorar con criterio la herencia del pasado sobre la que está construido el presente y que se proyecta hacia el futuro. 2) *Eliminar la fragmentación del currículo*, es decir, componer el *puzzle* para ofrecer una mirada integral que dé sentido a la multitud de datos que las diferentes disciplinas académicas nos ofrecen en su aislamiento. 3) *Educar a los educadores*, es decir, aplicar a ellos la misma medicina que queremos para el conjunto y procurar que el profesor no sólo esté bien formado en contenidos y en didáctica, sino también que aprenda con los mismos procedimientos de investigación y descubrimiento, los mismos criterios de integralidad interdisciplinar y con la misma actitud de entusiasmo que espera encontrar después en el aula (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, pp. 42, 45 y 48s).

A dar estos tres pasos contribuye de manera muy importante la filosofía, porque ella nace, ya desde su más antiguo origen, del asombro, de la pregunta acerca del por qué de las cosas, y ese asombro es la *conditio sine qua non* de la actitud investigadora y descubridora. Nos asombramos, por ejemplo, de por qué el mundo actual es como es, y necesitamos encontrar su significado -que no su justificación- en la historia, en la comprensión de las circunstancias y de las ideas en las que se descubre el sentido del presente. Evidentemente esa investigación no es el terreno en el que se construye una explicación científica; tampoco mítica; es una investigación filosófica, y como tal, está cargada de preguntas metafísicas y éticas.

#### INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Es probable que muchos de los que estamos aquí presentes nos hayamos preguntado en más de una ocasión, siendo estudiantes o ejerciendo ya de profesores, qué sentido tienen algunas cosas que hacemos y estudiamos. La pregunta es muy seria, pues cuando en la enseñanza y en el aprendizaje falta el sentido, falta también la fe y la confianza en el resultado final.

Una forma de descubrir sentido es descubrir el contexto oculto, el que nunca se ve a primera vista, pues a veces, las actividades que realizamos, las ideas que nos llegan y los contenidos que tenemos que aprender, considerados de manera aisladas carecen a primera vista de sentido, pero contextualizados en el marco de una globalidad adquieren su significado y coherencia.

Descubrir el sentido no es un proceso simple, sino que más bien incluye otras reflexiones también necesarias. Una manera de empezar a descubrir sentido es descubrir alternativas al propio pensamiento, a los propios puntos de vista, estando siempre dispuestos a aceptar otras posibilidades de interpretar la realidad.

Otra manera muy necesaria de descubrir el sentido interno del proceso educativo es descubrir su coherencia. Con frecuencia la enseñanza ha adolecido de un deplorable descuido por mostrar su coherencia, dando por supuesta la justificación aislada de sus partes. Piénsese, por ejemplo en la historia del caso Galileo. Si se explican sus descubrimientos, que ya han sido asumidos por nuestro tiempo como una conquista irrenunciable, sin tener en cuenta que fueron la continuidad de los trabajos de sus predecesores y sin considerar la cosmovisión establecida en su tiempo, no podremos comprender la complejidad del proceso ni el verdadero alcance de lo que llamamos la "revolución copernicana".

También ayuda a descubrir el sentido la capacidad para descubrir el valor que las creencias tienen en la existencia y en el pensamiento de los seres humanos. Muchos hechos históricos nos resultarían incomprensibles si prescindiésemos por completo de este elemento. Quien haya visitado un lugar de Normandía llamado la Pointe du Hoc, cerca de Arrormanches, entenderá muy

bien lo que quiero decir. Allí comenzó realmente, en la noche del 5 al 6 de junio de 1944, el desembarco que cambió el curso de la Guerra y el destino de Europa. Allí está un monolito con los nombres de los *rangers* norteamericanos que en menos de una hora murieron en una operación arriesgadísima, sin la cual el desembarco masivo no hubiera sido posible. Independientemente de que examinemos las estrategias militares, los oscuros intereses políticos y económicos, las razones confesables y las no confesables que llevaron a esa decisión bélica, no puede uno ignorar el sacrificio de vidas humanas, que también forma parte de la historia. Pero el sacrificio comporta unas creencias, equivocadas o no, compartidas o no, pero ciertamente actantes y provocadoras de la acción. Muchas de las acciones y pensamientos dependen de las creencias, porque las creencias son el fundamento de todo el horizonte vital y la manera de vivir; por eso las creencias dan sentido al conjunto. Ortega lo decía en sus conferencias a menudo: «Las ideas se tienen, en la creencias se está».

Todo ello, finalmente, en un conjunto organizado, porque no se tienen ideas aisladas ni conocimientos aislados ni creencias aisladas ni valores aislados. Se tiene todo ello integrado, es decir, en relación activa. Descubrir el sentido es descubrir las íntimas relaciones que se dan en el conjunto de los hechos y de la experiencia del mundo.

Pues bien, es la filosofía la disciplina que posee los instrumentos conceptuales y metodológicos para buscar respuestas a la cuestión del sentido. Esa ha sido su tarea desde sus orígenes. Pero la filosofía tiene un talón de Aquiles en la formación del profesorado. Todos los aquí presentes hemos pasado por la experiencia del estudio de la filosofía en Bachiller y muchos, además, en los estudios universitarios. ¿Cuál es el recuerdo de aquella experiencia? Es seguro que a muchos les parece la historia de la filosofía una endiablada sucesión de teorías peregrinas cuyo sentido último siempre queda en el misterio y sin ninguna conexión con los problemas reales de la gente. Con semejante experiencia difícilmente podrá pensarse en la posibilidad de que ella se convierta en instrumento de investigación para otras disciplinas. Sin embargo, las cosas no tienen que ser necesariamente así.

Hay varios modelos para acercarse a la historia del pensamiento filosófico (García, García y Pedrero, 1995a, pp. 14ss), todos ellos puestos frecuentemente en práctica; ninguno de ellos, en mi opinión, es el adecuado para la finalidad que estamos buscando aquí (o al menos no lo es practicado en solitario). Y hay un modelo muy poco practicado que sí lo es. Veamos.

Entre los primeros está la historia de la filosofía entendida como historia de la ciencia. Bajo la influencia del Círculo de Viena, esta manera de entender la historia de la filosofía ha centrado su atención en las implicaciones filosóficas de la ciencia, mostrando la interrelación entre la filosofía y la ciencia. No se puede negar el interés de este enfoque, sin el cual no puede entenderse correctamente la emergencia de una civilización científico-técnica, como la nuestra. Ese interés reconocido adolece, sin embargo, de unilateralidad cuan-



do ignora la "otra cara" de la historia del pensamiento, la que se ocupa de las cuestiones metafísicas, antropológicas, éticas o políticas, sin las cuales tampoco puede entenderse nuestra historia.

Un segundo enfoque es el que podría calificarse como filosofía social, es decir, el que interpretaba la historia del pensamiento desde la óptica de las condiciones económicas y sociales en las que surgen las ideas. La influencia de la concepción marxista de la superestructura ideológica generada por las fuerzas y relaciones de producción es en este caso indudable. También nos parece indudable la influencia de los factores económicos y sociales en la génesis del pensamiento, pero en el momento en que esa interpretación se presenta, al menos en su sentido originalmente marxista, como total y abarcadora de toda la realidad "científica", en expresión de Marx-, empieza a adolecer de determinismo reduccionista, pues lo económico no puede abarcar toda la complejidad humana. De ahí a convertir la filosofía en instrumento de adoctrinamiento no hay más que un paso que con mucha frecuencia se dio.

Nos queda finalmente el enfoque más antiguo y el más frecuentado en las aulas, el de la filosofía académica. Este modelo es el de la "filosofía pura y dura", como los estudiantes sufridores la han llamado siempre con gran exactitud, por cierto, pues de filosofía pura, tal cual, y, por tanto, dura, se trata. Su característica fundamental es consistir en una exposición de las diferentes doctrinas filosóficas por su propio significado. Así se ha construido la gran tradición filosófica, cuyo valor está al margen del tiempo que transcurre. Esta filosofía "eterna" tiene un riesgo denunciado por muchos filósofos (todos los existencialistas). Tal vez la protesta de Kierkegaard, que se enfrentó al sistema hegeliano, sea emblemática: la filosofía del sistema no contempla al hombre real, al individuo en su soledad radical. Si a esa filosofía se le escapa el hombre, se le escapa la realidad, y acaba convirtiéndose en un extraño y complicado juego sin relación con los seres humanos. Este es un problema, pero están también el de la dificultad que conlleva la precisión conceptual filosófica y el de la dificultad para descubrir el sentido interno de la historia del pensamiento en medio de tanta complejidad y erudición.

Afortunadamente existe una manera diferente de comprender la filosofía. A. O. Lovejoy denominó a este modelo "historia de las ideas" (Lovejoy, 1936)<sup>2</sup> y el nombre ha hecho fortuna. La historia de las ideas es un concepto más amplio que la historia de la filosofía (por esta razón algunos autores prefieren el nombre de historia de la cultura), pues, mientras que la historia de la filosofía se circunscribe a la obra de los filósofos en sentido estricto, la historia de las ideas incluye un contenido que "puede detectarse en la literatura, en el arte, en la ciencia, en las fiestas populares o en muchas otras manifestaciones de diverso signo, manifestaciones todas ellas de cómo los seres humanos de una

<sup>2</sup> Lovejoy se inspiró en el concepto de *Weltanschauung* (visión del mundo) de W. Dilthey, especialmente en *Zur Weltanschauungslehre* (1910); existe traducción española: *Teoría de las concepciones del mundo*. Revista de Occidente, Madrid, 1974.

época se ven a sí mismos e intentan dar sentido a sus vidas» (García, García y Pedrero, 1995a, p. 20). Salta así a la vista su pretensión de globalidad interdisciplinaria y la fecundidad de su planteamiento en otras disciplinas no estrictamente filosóficas, como son las Ciencias Sociales.

Pero además del aspecto filosófico de la cuestión descubrimos otro que aquí nos interesa especialmente: el pedagógico. Ya se ha aludido antes a él al referirnos a la experiencia con frecuencia frustrante de nuestro estudio de Historia de la filosofía. ¿Permite un planteamiento tradicional, en cualquiera de las variantes que hemos visto, relacionar las teorías filosóficas con el marco histórico, social y cultural (en toda su complejidad) en el que nacen? ¿Ese planteamiento tradicional permite al alumno descubrir por sí mismo el sentido de su propia cultura y de su propio pensamiento, que son herederos de una historia? Estas preguntas tienen una respuesta positiva desde la historia de las ideas. Por eso, para las Ciencias Sociales es la historia de las ideas una contribución que facilita, tanto al alumno como al profesor, reconocer y enjuiciar mejor los problemas que son objeto de estudio, integrando los diferentes saberes al superar su fragmentación y contribuyendo así a una comprensión más globalizada de los fenómenos sociales.

¿Cuáles son los aspectos esenciales de la historia de las ideas? (García, García y Pedrero, 1995a, pp. 24-29). De forma resumida podríamos enumerar los siguientes:

1) Ante todo hay que delimitar las ideas fundamentales que conforman una época y dan sentido a la existencia, y descubrir sus manifestaciones en los diversos campos de la cultura.

2) Comprender la función que las ideas desempeñan en una sociedad, sin olvidar que ellas «son efecto de procesos sociales, pero también pueden ser consideradas isomórficas con el desarrollo social» (García, García y Pedrero, 1995a, p. 25).

3) Delimitación del campo semántico de una idea, por ejemplo, la idea de poder, y examinar sus diferentes significados en una misma época para afinar la comprensión de la misma.

4) Trabajar con el concepto de "hábitos mentales", es decir, el conjunto de esquemas inconscientes que predominan en una época. Por ejemplo, la concepción geocéntrica del universo con la que se enfrentó Galileo.

5) Establecer la relación entre el autor de una obra y su época. Un ejemplo de ello es el excelente estudio de L. Goldmann sobre Pascal, el jansenismo y el grupo social de la *noblesse de robe* en la Francia del s. XVII<sup>3</sup>.

6) Incorporar al estudio manifestaciones culturales diversas, como la literatura, el arte, la política, etc., pero no analizadas desde una óptica de especialista y encerradas en su contenido específico, sino desde una actitud que podríamos llamar "sensibilidad filosófica", es decir, desde una lectura que "va

<sup>3</sup> *El hombre y lo absoluto*. Península, Barcelona, 1985.

más allá" y más al fondo. Por ejemplo, una novela no nos sirve en la historia de las ideas para hacer crítica literaria o teoría estética, sino para, sin desechar lo anterior, descubrir en ella los temas éticos, antropológicos, etc. en los que se refleja la sociedad de la época.

7) Finalmente, es necesario mantener una actitud de empatía para poder salir de los propios hábitos mentales e intentar situarse en los de otros hombres, por distantes que estén de nosotros en el espacio y el tiempo. «Pero eso no nos lleva a olvidar que existen unas constantes humanas que hacen posible que los problemas discutidos en otras épocas sigan siendo significativos para las personas en la actualidad... Por encima de las divergencias determinadas por las diferencias históricas, es decir, por los diferentes problemas y necesidades que nuestros antepasados se vieron obligados a resolver, late una profunda identidad... "todos han sido humanos"» (García, García y Pedrero, 1995a, p. 29).

*EL TERCER HOMBRE: CINE NEGRO PARA PENSAR*

*El tercer hombre* es una novela de Graham Greene. Pero una novela que nació para ser vista en la pantalla. El mismo autor lo explica en la introducción (Greene, 1989, pp. 9-14): Alexander Korda le encargó el guión de una película (dirigida en 1948 por Carol Reed, siendo sus intérpretes Joseph Cotten, Trevor Howard, Alida Valli y Orson Welles); pero como Greene no era capaz de hacerlo directamente, escribió primero la novela y después, a partir de ella, el guión. De esta manera tenemos la suerte de poder usar en el aula un instrumento cinematográfico y un instrumento literario, ambos de altísima calidad. Lógicamente, en su versión literaria *El tercer hombre* nos da más juego para *encarnar* en sus páginas la historia de las ideas, porque la palabra escrita escapa a la servidumbre de la imagen y del metraje.

«La novela -dice Milan Kundera- es una meditación sobre la existencia vista a través de personajes imaginarios». «El espíritu de la novela no es predicar la verdad sino redefinir constantemente al hombre como problema» (citado en Blanch, 1995, p. 139). Y esto es ciertamente lo que el relato de G. Green hace. Los personajes de esta historia ilustran la crisis que sacudió la historia europea del último siglo: un mundo lleva años derrumbándose; la Segunda Guerra es el último estremecimiento que desemboca en la ruina definitiva; sobrevivir sobre ese montón de ruinas dominado por el miedo, la precariedad y la incertidumbre es reconstruir no sólo las ciudades, sino también la sociedad, las instituciones, los valores y los ideales... reconstruir el hombre mismo.

Sobre ese escenario, y en una ciudad históricamente emblemática como es la Viena dividida en cuatro zonas bajo el control militar de Estados Unidos, la Unión Soviética, Gran Bretaña y Francia, transcurre la historia de esos testigos y protagonistas de la crisis europea: Martins, un pobre escritor de novelas baratas del Oeste, llega a la ciudad invitado por su mejor amigo, Harry Lime,

que trabaja en la Oficina de Refugiados. Al llegar se encuentra con la noticia de que Lime ha muerto en accidente de circulación. Martins tiene muy pronto sospechas de que su amigo ha muerto en realidad asesinado. Por fidelidad a Harry se empeña en averiguar la verdad de lo sucedido. Es así, conforme va conociendo el círculo de relaciones del difunto, como Martins descubre una sórdida historia de contrabando de penicilina de la que Lime es el protagonista. Su antigua amistad se ve enfrentada así a la otra cara, al lado oscuro de la realidad. En medio de la crisis que el conocimiento de la verdad provoca, Martins se ve obligado a tomar decisiones.

El escenario -ahí radica su interés para las Ciencias sociales- es, como hemos dicho, un mundo que se derrumba. Filosóficamente hablando Nietzsche es el portavoz más cualificado de los que se dedican al derribo. A partir de una original interpretación de la cultura griega (Nietzsche era profesor de Filología griega) propone una crítica radical de la cultura occidental. Según él los griegos antiguos estaban poseídos por los valores nobles de la afirmación de la vida y el amor a la tierra; cuando los acontecimientos eran felices apuraban hasta la última gota de placer, pero cuando tocaba sufrir sufrían con un sentido exaltado de la existencia. Vivían con un sentido orgiástico la totalidad de la existencia humana. Nietzsche llamaba a esta actitud vital el espíritu dionisiaco (de Dionisos, el dios del vino y la embriaguez). Pronto se levantaron contra este modo noble de vivir los que estaban poseídos por el miedo y la debilidad ante la fuerza de la vida. Estos sustituyeron el entusiasmo y la pasión por el orden, la medida y la razón. Sócrates fue el abanderado de este espíritu que Nietzsche llamó apolíneo (de Apolo, dios del día y la claridad). Así fue vencida la antigua aristocracia espiritual y el predominio de los grandes hombres, sustituyéndole la mediocridad de la masa y la democracia plebeya. Esta inversión de los valores positivos y naturales se reforzó con la aparición en Occidente del cristianismo. Con él las virtudes de los esclavos - la misericordia y la compasión- quedaron entronizadas en una existencia que suspiraba por el Reino de los Cielos como superación de la miseria y el sufrimiento de la vida terrenal. A la medida socrática se añadió ahora la culpabilidad como medida de control de las fuerzas naturales del hombre.

La decadente sociedad burguesa de finales del siglo XIX -una sociedad oficialmente cristiana- confirmaba, según Nietzsche (él murió en 1900), su diagnóstico de la profunda degradación a que había llegado la cultura occidental. Había, pues, que reaccionar y comenzar una obra de demolición de los valores tradicionales. Y Nietzsche se pone manos a la obra, a martillazos, con su filosofía: *Crepúsculo de los ídolos o como se filosofa con el martillo* es el título programático de una de sus obras. Nietzsche propone un nihilismo radical (del latín *nihil*, nada) que significa arrasar y reducir a la nada esos valores negativos de Occidente para reconstruir en su lugar el antiguo espíritu dionisiaco.

Sus proclamas no cayeron en saco roto. El sentimiento de ruptura se extendió por doquier en el arte y en la literatura. Es el tiempo de las vanguardias creativas, cuyo lema común, por encima de las diferencias, era la pro-

vocación. Emblemático en este afán de ruptura fue el movimiento *dadaísta*. Su propio nombre es una provocación: *dada* es una voz infantil francesa para designar al caballo, y fue escogida deliberadamente como carente de sentido para dar nombre a un movimiento que pretendía, mediante el escarnio y el irracionalismo, destruir la cultura, el arte y la sociedad tradicionales. Autores como André Breton y Max Ernst militaron en sus filas.

Otros no se conformaron con manifestaciones artísticas y decidieron pasar a la acción política revolucionaria, con frecuencia violenta: "ni amo ni estado ni Dios" era su lema. Y así fue; no hicieron sólo al estado burgués el blanco de sus iras, sino en general a todas las instituciones tradicionales de Occidente, como por ejemplo, la religión. En efecto, Nietzsche había anunciado la «muerte de Dios» como el más grande acontecimiento de la historia occidental, pues Dios era el pilar supremo que sostenía todo el edificio. Pero la muerte de Dios tenía que dejar paso al superhombre, el dios de sí mismo, pues tiene la suficiente fortaleza como para asumir las consecuencias de vivir sin Dios, sin cielo, únicamente en la tierra, sabiendo que no hay salvación posible en el más allá (como creían los cristianos) ni progreso en la historia (como creían los ilustrados y los marxistas), sino eterno retorno de lo mismo: nacemos de la tierra, gozamos, sufrimos y volvemos a la tierra. El superhombre estaba, pues, «más allá del bien y del mal», poseído únicamente por su voluntad de poder, el sentido aristocrático de la vida que se impone a los ideales democráticos de la plebe. Es injusto y carente de rigor filosófico hacer de Nietzsche el ideólogo del nazismo (él despreciaba al nacionalismo alemán); pero con unos tizeretazos bien dados y una divulgación falsificadora del tema del superhombre se había plantado el semillero de la barbarie nazi.

A estas alturas del siglo, Max Weber (murió en 1920), en un intento de comprender desde sus estudios de economía y sociología lo que estaba sucediendo en la realidad europea de su tiempo, ya hablaba del "desencantamiento" del mundo: el europeo moderno había expulsado de su concepción del mundo cualquier resto de elemento sagrado. El vaticinio nietzscheano de la muerte de Dios parecía haberse cumplido. Y eso, según Weber, tiene sus implicaciones en el mundo de los valores. El europeo moderno ha establecido una frontera nítida entre el mundo de los hechos (del que se ocupa la ciencia) y el mundo de los valores (al que la ciencia no tiene por qué atender). Weber advierte angustiado acerca de las consecuencias terribles que de ahí se derivan para el sentido de la existencia humana: el mundo de los hechos se rige por el principio del éxito, no por el principio moral de los valores; lo que técnica y científicamente pueda hacerse, debe hacerse. Su diagnóstico es sombrío: vivimos en un tiempo desencantado y duro, en el que los valores supremos y sublimes han dejado de alimentar las conciencias de la mayoría (García, García y Pedrero, 1995b, pp. 203-248).

La literatura es un espejo que refleja la crisis: el desencanto hace mella también en un personaje literario emblemático: el héroe. En la historia de la literatura había existido siempre el héroe, personaje que encarna las virtudes

del hombre en cada momento. Kierkegaard hablaba en *Temor y Temblor*<sup>4</sup> del héroe de la fe (Abraham, que está dispuesto a sacrificar a su hijo Isaac por Dios) y del héroe trágico (Agamenón, que está dispuesto a sacrificar a su hija Ifigenia por el bien de la comunidad). Máximo Gorki ensalza el héroe socialista, en su caso una heroína, *La madre* (que está dispuesta al sacrificio por la revolución). Con la crisis hicieron aparición también los "héroes desencantados", individuos comunes y vulgares, sin cualidades sobresalientes e incluso sin ideales profundos. Finalmente, como no podía ser de otra manera, visto el tiempo de naufragio humano, apareció en la literatura el antihéroe: la antite-  
 sis de todo lo heroico, la sustitución de las virtudes ejemplares por lo degradante y lo turbio de la humanidad (Blanch, 1995, pp. 109-140).

Ahora es el momento de volver a *El tercer hombre*. En el relato de G. Greene encontramos un complejo retrato para investigar toda la realidad histórica y social que hemos resumido apretadamente. No pretendo ni mucho menos agotar su contenido de ideas y sugerencias, sino apuntar solamente los rasgos que me parecen más significativos. Estoy convencido de que quien decida trasladar al aula esta experiencia encontrará, y encontrarán sus alumnos, otros muchos motivos de investigación y enriquecedores comentarios.

En primer lugar tenemos el escenario de la acción: la Viena dividida de postguerra y la situación de hambruna, precariedad e inseguridad en que tenían que sobrevivir los ciudadanos: vales en lugar de dinero, contrabando generalizado, etc. (Hago este paréntesis para sugerir únicamente un tema de reflexión añadida: el contraste entre aquella situación y la presente, y lo que significó la historia de la reconstrucción). Es omnipresente en *El tercer hombre* la situación de división de los diferentes *Bezirke* o zonas ocupadas por los aliados. Greene da las suficientes indicaciones para comprender el clima de recelos entre los aliados occidentales y los soviéticos, preludio de la guerra fría que se avecinaba. El cuadro lo remata el hecho de que Anna Schmidt, la novia de Harry Lime, es una refugiada húngara (cuyo padre fue colaborador de los nazis) que huye de la ocupación soviética de su país. (Pese a Jörg Haider, tristemente de actualidad, Austria ha sido siempre un país de refugio).

En esa situación crítica se muestran los talentos morales de las personas y aparecen los distintos tipos. Tenemos en primer lugar a Harry Lime. Lime es el antihéroe (Orson Welles lo encarnó con maestría singular). Tenía un importante cargo en la Oficina de Ayuda a los Refugiados, pero dirigía una organización mafiosa que se enriquecía con el contrabando de penicilina. Para aumentar las ganancias adulteraban el medicamento, lo que provocó la muerte de muchos enfermos. Lo más terrible es que este aspecto de la historia es verídico, según nos informa el propio Greene.

Harry aparece poco, pues ha simulado su propia muerte matando a uno de sus colaboradores. Cuando finalmente es descubierto por su amigo Martins,

<sup>4</sup> *Temor y Temblor*. Tecnos, Madrid, 1987, pp. 48ss.

él mismo reconoce el desencantamiento del que hablaba Weber y su condición de antihéroe: «Tú y yo no somos héroes. En el mundo ya no quedan héroes; sólo en tus novelas».

La secuencia de la conversación entre los dos personajes en el interior de la cabina de la noria del Prater es antológica. Al escándalo que provoca a Martins las actividades de su antiguo amigo, responde éste desde el cinismo de quien reconoce la ausencia completa de valores: los seres humanos, empujados por la altura de la noria, se ven reducidos en el plano moral a puntitos negros como moscas, a los que no importa eliminar por dinero ¿Qué valor tienen? El dinero es realmente lo que vale, y los criterios morales varían en función de los propios intereses, como varía la moda de un día para otro. La desmoralización no es sólo individual, sino también colectiva e institucional, por lo que el mal ajeno justifica el mío propio: «Yo gano treinta mil -dice Harry-. Es la moda. Hombre, en estos tiempos nadie piensa en los seres humanos. Si no lo hacen los gobiernos, ¿por qué vamos a hacerlo nosotros? Hablan del pueblo y del proletariado y yo hablo de primos. Ellos tienen sus planes quinqueañales y yo también».

Es curiosa la referencia a la inmoralidad del sistema soviético. No creo que sea un rasgo de propaganda antisoviética (aunque estamos en 1948), sino más bien el reconocimiento por parte de Greene de que, incluso en los sistemas supuestamente más justos, anida el mal cuando se olvida al hombre. La historia europea del último siglo confirma con abundantes hechos este aserto. La desmoralización es, pues, contagiosa.

La conversación continúa elevándose y planteando un problema que formaba parte agudamente de la crisis (Dostoyewski, por ejemplo, lo propone con frecuencia): si falla el fundamento humano de la moral, queda al menos su fundamento divino. Por eso, llegados a esta situación, le espetó Martins a Harry:

«Antes eras católico».

A lo que Harry responde sin inmutarse:

«Y sigo *creyendo*, hombre. En Dios, en la misericordia y en todo eso. No daño al alma de nadie con lo que estoy haciendo. Los muertos están más felices muertos».

La declaración de Harry es un certificado de defunción de Dios, en el sentido en que esta expresión era usada por Nietzsche. En efecto, si Dios existe, por definición no puede morir; si no existe obviamente no puede morir. De manera que sólo queda un sentido posible a la frase de Nietzsche: que Dios muere en la existencia de los hombres, que deja de ser el fundamento y la referencia última de sentido para los hombres. Que eso ha sucedido en la vida de muchos europeos de este siglo es algo que no puede ser negado. Claro que tampoco puede serlo el dato contrario.

La última declaración de Harry para justificar su comportamiento, antes de despedirse de su amigo es una actualización del espíritu dionisiaco y una reformulación de la doctrina del superhombre. El texto no está en la novela;

pertenece sólo al guión cinematográfico y tiene la impronta de un aforismo nietzscheano: es una flecha que concentra en su brevedad toda la fuerza e intensidad de un pensamiento destructor. El mundo es de los que desafían las normas e imponen su voluntad de poder; la grandeza de los espíritus superiores exige ciertos sacrificios; las virtudes vulgares son para la plebe anodina: «En Italia, en treinta años de dominación de los Borgia, no hubo más que terror, guerras, matanzas... pero surgieron Miguel Angel, Leonardo da Vinci y el Renacimiento. En Suiza, por el contrario, tuvieron quinientos años de amor, democracia y paz ¿Y cuál fue el resultado? El reloj de cuco».

Curiosamente, el personaje que menos presencia temporal tiene en la trama de esta historia, el de Harry, es el de más densidad y dramatismo. Sus dos acompañantes están en un segundo plano, a pesar de ocupar mucho más tiempo de protagonismo.

Anna Schmidt es la heroína de la fidelidad, el contrapunto del antihéroe que es Harry, su novio. Su amor se impone a la tremenda realidad de la verdadera existencia de Harry. Aún después de conocer el lado turbio de su vida: «Quería a un hombre», dice a Martins. «Ya te lo he dicho, un hombre no cambia porque tú descubras más cosas sobre él. Sigue siendo el mismo». «Si aún estuviera vivo quizá pudiera explicárnoslo, pero debemos recordarle tal como era con nosotros. Hay tantas cosas que se desconocen de las personas, hasta de las personas que uno quiere: cosas buenas, cosas malas. Hay que aceptarlas todas».

Así es como Anna se aferra a la nostalgia de la inocencia perdida y se autoengaña para no aceptar la dura realidad: «El (Harry) nunca se hizo mayor. Fue el mundo el que envejeció en torno suyo... y acabó enterrándolo».

Su fidelidad resalta más frente a la actitud cínica de su novio, quien, para ganarse la protección de las autoridades soviéticas, no duda en denunciarla. Anna, aún conociendo la traición de Harry, rechaza la ayuda que le ofrecen las autoridades occidentales a cambio de colaborar en el plan para atrapar a Harry.

Finalmente está el bueno de Martins. Martins es durante toda la historia un hombre decepcionado y un héroe a regañadientes, empujado por las circunstancias, a veces, y otras por la decepción. Es, pues, el héroe desencantado. Quiere mantener el valor de la amistad en un tiempo de sospecha y de traición. De forma que el descubrimiento de la verdad acaba con un tiempo de amistad fácil y de veneración. Incluso cuando intenta hacer frente a las amenazas de la banda de Harry y comprometerse con la justicia es advertido por el coronel Calloway del peligro que corre con estas palabras: «Yo no soy un *sheriff* ni Usted un héroe del Oeste». La realidad es mucho más prosaica y, por tanto, el compromiso por el bien y la verdad también es más prosaico. Ahí está justamente su sencilla grandeza: que un hombre corriente deshaga sus dudas y tome, al fin, una decisión en libertad.

CONCLUSIÓN

En su brevedad *El tercer hombre* es una parábola de nuestro tiempo; porque aquel tiempo es también nuestro tiempo y esa historia de una Europa devastada nuestra historia. Comprender su sentido es el mejor servicio educativo que nos puede prestar el pensamiento comprometido con el hombre y su memoria.

El mundo del hombre es un mundo complejo. Por eso también son complejas sus manifestaciones. La introducción de la filosofía —en la forma que aquí se ha expuesto de historia de las ideas— en la formación del profesorado de Ciencias Sociales aporta útiles herramientas conceptuales que contribuyen a eliminar la fragmentación del currículo. Es por ello por lo que creemos que la introducción de la filosofía en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales —unida a la utilización inteligente de recursos de la cultura de nuestro tiempo, como son la literatura, el cine y el arte en general— ofrece una mirada integral y da sentido. Creemos, por tanto, en la utilidad y necesidad de la presencia de la filosofía en la formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCH, A. (1995): *El hombre imaginario*. Madrid.PPC.  
 GARCIA, M., GARCIA, F. y PEDRERO, I. (1995): *Investigación histórica*. Madrid. De la Torre.  
 GARCIA, M., GARCIA, F. y PEDRERO, I. (1995): *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid. De la Torre.  
 GREENE, G. (1989): *El tercer hombre*. Madrid. Alianza.  
 LIPMAN, M. (1988): *Investigación filosófica*. Madrid. De la Torre.  
 LIPMAN, M., SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid. De la Torre.  
 LOVEJOY, A.O. (1936): *The Great Chain of Being*. Harvard. University Press.  
 NICOLAS, S. (1988): *Para comprender la filosofía*. Verbo Divino. Estella.

APORTACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

MARÍA JESÚS BAJO BAJO  
*Universidad de Salamanca*

INTRODUCCIÓN

¿Hasta qué punto los planes de estudio de la formación inicial de los maestros y maestras, está poniendo las bases del nuevo enseñante del siglo XXI en el nuevo orden europeo?

La educación del S.XXI, según el "Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el S.XXI": debe estructurarse en torno a 4 aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, los pilares del conocimiento:

- \* *Aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
- \* *Aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno;
- \* *Aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas;
- \* *Aprender a ser*.

Siguiendo estos principios, todo ser humano debe estar en condiciones, gracias a la educación recibida, de dotarse de un pensamiento crítico y autónomo y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida

Para conseguir estos aprendizajes es necesario repensar los actuales planes de estudio de la formación inicial y adecuarlos a un perfil de maestro generalista.

Pienso que el objetivo básico de la formación inicial ha de ser la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros docentes, reconstrucción que en palabras de Pérez Gómez, (1993, 46) "...implica necesariamente un proceso de reconstrucción de los esquemas del pensamiento y acción crítica y empíricamente consolidados. Es decir, requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos cons-

ciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad y la educación”

## PROPUESTA

¿Qué puede hacer la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del Maestro?

En los últimos años se ha producido una serie de cambios importantes en nuestro Sistema Educativo. Como profesores y profesoras somos conscientes de que nuestra práctica docente necesita ser actualizada y mejorada. Para ello, es necesario buscar nuevas maneras de enseñar, más adecuadas a lo que nuestros alumnos necesitan y a lo que la sociedad requiere.

Esta situación nos ha llevado a una reforma educativa, donde se habla de aprendizaje significativo, de enseñanza constructivista, de aprender a pensar crítica y creativamente, de diseños curriculares, de investigación-acción, etc.

Así, de entre las distintas finalidades fundamentales que se marcan en los nuevos diseños curriculares podemos resaltar:

1.- La educación social y moral entendida como democratización, y ello mediante una adecuación transversal que abarque tanto de las distintas materias del currículum (Didáctica de las Ciencias Sociales) como los intereses que resultan dentro y fuera de la escuela, y,

2.- La educación en el pensamiento crítico y reflexivo, entendiendo por tal el desarrollo de destrezas de razonamiento y capacidad para considerar los distintos puntos de vista y la circunstancias que determinan cada situación. Posibilitar y potenciar la actitud crítica y reflexiva es la vía para el desarrollo de la autonomía moral y la educación en valores de nuestros alumnos.

Como respuesta a estas inquietudes hay gran interés en el mundo educativo por modelos y programas que ayuden a aprender a razonar, a pensar crítica y creativamente. Para ello resulta imprescindible incidir en la formación inicial del profesorado, en las distintas áreas que conforman el currículum y más concretamente en el área de “Didáctica de las Ciencias Sociales”.

Los objetivos serían los siguientes:

\* *Enseñar a nuestros alumnos a pensar mejor por sí mismos.*

El “pensar” es una actividad mental que permite captar significaciones y sentidos (implica actividad, acción). Si decimos “mejor” lo hacemos no sólo desde el punto de vista lógico sino, sobre todo, desde la perspectiva ética (ser mejor como actitud ante la vida).

Aprender a pensar sirve para que sean autónomos, explorando alternativas a nuestras opiniones, descubriendo los propios prejuicios y encontrando razones a nuestras creencias.

\* *Educación para la democracia*

Creo que la educación para la democracia pasa por *la razonabilidad*. La argumentación como forma de razonamiento debe estar presente en nuestras aulas para poder garantizar la capacidad de aceptación de otras posturas, el reconocimiento de la variedad de alternativas. Una sociedad democrática exige instituciones, prácticas y métodos democráticos y la escuela debería ser el espejo.

\* *Preparación para la vida*

Con este objetivo se pretende ayudar a nuestros alumnos en la búsqueda del sentido de la propia existencia, de contribuir al desarrollo personal de forma integral.

Estos objetivos formarían parte de la educación en valores de nuestros alumnos y que estamos destinados a trabajar.

Estos les permitirán hacer opciones responsables y libres dentro de la sociedad en que viven.

Para conseguir estos objetivos debemos partir de la definición de valor como concepción o patrón compartido socialmente de aquello deseable o ideal, lo cual tiene incidencias tanto en la estructuración de ideas y de criterios personales, como en el comportamiento general de los miembros de la comunidad (Benejam y Pagés, 1997)

En estos tiempos, los viejos valores están en crisis, aunque el mundo actual ha roto con esos modelos, aún se mantienen los arquetipos sociales que limitan la convivencia social y desarrollo de libertad, de ahí que sean tan necesarios hoy día esos puntos de referencia.

Hemos de capacitar a los futuros docentes no sólo para la resolución de los problemas y conflictos con que han de enfrentarse; si no que, además, tenemos que procurar la integración, dentro del proceso de formación y de desarrollo de la personalidad, de un sistema de valores compartido sobre el que construir la propia vida y la sociedad.

## CONTENIDOS DEL ÁREA DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los nuevos contenidos del Currículo de la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) son de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los tres se apoyan entre sí y contribuyen en igual medida al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos. Estos 3 bloques de contenidos han de tratarse conjuntamente, no por separado, pues favorecen aprendizajes globales y significativos.

La selección de contenidos curriculares es, según los sociólogos críticos, una representación de la cultura, un discurso construido a través de un proceso selectivo de inclusiones y exclusiones que legitima formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales o formas de razonamiento que bajo una aparente idea de consenso y neutralidad, transmiten una determinada visión de la sociedad.

El currículum es transformador porque es producido y gestionado por los agentes que lo realizan y le atribuyen una acción liberadora al considerar sus dimensiones intelectuales, afectivas y de acción.

La Didáctica de las Ciencias Sociales debe participar, por un lado, en la renovación del currículo buscando la formación de nuestros alumnos/as como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo (Dewey, 1971; Pagés 1994; Fien 1989).

Los contenidos actitudinales o valores han de plantearse desde la experiencia de los alumnos: problemas de violencia, de desigualdad, de subdesarrollo, de discriminación, injusticias, consumismo, degradación del medio ambiente, etc.

Según la lógica de la escuela de Vigotsky, se entiende que los valores no pueden aislarse del entorno socio-cultural, ni tampoco quedan libres de la percepción e interpretación personal.

Y por el otro, elaborando propuestas curriculares más integradas que dieran respuesta a cuestiones como las siguientes (Torres, 1998):

- Los alumnos/as se enfrenten en todo momento con contenidos culturales relevantes.

- Contribución a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y puntos de vista.

- Favorecer la creación de valores e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.

- Contribuir a que los profesores/as se sientan con responsabilidad frente a los demás en sus tomas de decisiones.

- Despertar el interés y la curiosidad del alumnado, ya que lo que estudia aparece siempre vinculado a cuestiones reales y prácticas.

- Alentar la formación de personas creativas e innovadoras.

#### LA APORTACIÓN DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRO

El área del Conocimiento del Medio es quizás es uno de los que más se presta para hacer profundización en valores, al estar constituida por una serie de materias que nos aportan visiones distintas del entorno natural y social.

Para diseñar estos programas, debemos prestar atención a los temas de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Un programa válido para resolver problemas planteados desde la realidad que viven los alumnos, es el uso de una metodología que permita desarrollar los valores relacionados con:

- Sensibilidad y rechazo hacia las desigualdades sociales y la marginación.

- Saber comportarse según unas normas establecidas con las personas, los lugares y las cosas que nos rodean.

- Adquirir rigor en la recogida de informaciones.
- Desear la sensibilidad y el respeto por la conservación del paisaje.
- La participación responsable en las tareas de grupo (Calaf, 1997.p.84).

#### CONCLUSIÓN

La reflexión que he hecho, en esta comunicación, recoge un posible debate complejo y abierto que requiere nuevas aportaciones.

La llegada del nuevo milenio, y más concretamente el reto de la integración europea, supone a mi modo de ver un nuevo enfoque en la Formación inicial del Profesorado.

Este enfoque, debe tener en cuenta, la construcción de un sistema de significados y un aprendizaje de actitudes y comportamientos en nuestros alumnos/as, que los capacite para construir su propia vida y a desarrollarse como personas en la sociedad que les ha tocado vivir.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1999): *Iber. Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales*, 21. Graó.
- BENEJAM, P. y otros. (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona/Editorial Horsori.
- CAMPS, V.(1993): *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda.
- DELORS, J.(1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S.XXI. Unesco. Santillana.
- PÉREZ, A.(1993): *La interacción teórica-práctica en la formación docente*. Santiago de Compostela.
- TORRES, J.(1999): *Disciplinarietà, Interdisciplinarietà y razones para un currículum integrado*. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. La Rioja.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA  
EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

DRA ANA CANDREVA - HÉCTOR LUIS ADRIANI - MARÍA MARGARITA PAPALARDO -  
MARÍA CECILIA ZAPPETTINI - MARÍA DEL CARMEN COSENTINO  
*Universidad Nacional de La Plata. República Argentina*

INTRODUCCIÓN

Se presentan aquí las conclusiones parciales de un análisis sobre dónde y cómo se forman los docentes que enseñan Geografía en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires en el actual contexto de Transformación Educativa que se desarrolla en nuestro país. Este análisis es parte de una investigación sobre enseñanza de la Geografía que se realiza en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el marco de un proyecto interdisciplinario perteneciente al Programa Nacional de Incentivos Docentes a la Investigación.

Se ha tomado particularmente la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires porque siendo la más grande del país, sede de la mayor parte de las universidades nacionales y de institutos terciarios de formación docente, es la que viene implementado gradualmente reformas en todos los niveles de su sistema educativo provincial y porque, además, es nuestro ámbito de trabajo profesional.

Las conclusiones que se presentan están destinadas a dar cuenta de algunos aspectos del actual proceso de reforma organizacional y curricular emprendido por la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente en su jurisdicción<sup>1</sup>, de los nuevos contenidos disciplinares para la formación de profesores de Geografía y de la incidencia que estas modificaciones puedan tener sobre las prácticas de la enseñanza de la disciplina.

<sup>1</sup> La autoridad de implementación de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires es la Dirección General de Cultura y Educación.



## ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ACTUAL CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

En la República Argentina se sanciona en 1993 la Ley 24.195 denominada Ley Federal de Educación que impone profundos cambios en el sistema educativo nacional. Esta Ley extiende la obligatoriedad de la enseñanza de siete a diez años mediante la estructuración de la Educación General Básica (E.G.B), dividida en tres Ciclos de tres años cada uno, articulada al último año de la Educación Inicial<sup>2</sup>, que reemplazan a la educación pre-primaria, la educación primaria y parte de la educación secundaria o media. Además establece la conformación del Consejo Federal de Cultura y Educación, ámbito de concertación y coordinación de criterios y políticas del sistema educativo nacional<sup>3</sup> respecto a Contenidos Básicos Comunes (C.B.C), diseños curriculares, modalidades de evaluación, reconocimiento y equivalencia de títulos, formación docente y acreditaciones necesarias, entre sus principales atribuciones.

La implementación de esta ley mediante la política del Estado nacional denominada "Transformación Educativa" y las políticas específicas desarrolladas por las distintas jurisdicciones han implicado durante la década de los 90 un proceso de transición complejo, conflictivo y contradictorio, con distintos resultados a nivel provincial y en los distintos niveles e instancias del sistema.

Entre las diferentes situaciones que la "Transformación Educativa" genera en su implementación en todo el país interesa particularmente destacar para este trabajo:

- el replanteo de la formación docente como un proceso progresivo y gradual en el que debe adquirir las características de continua, articulada en una Red Federal, en instituciones acreditadas para tal fin y que vinculen funciones de formación inicial, perfeccionamiento e investigación.

- la estipulación de Contenidos Básicos Comunes (C.B.C) tanto para los distintos niveles educativos como para la formación docente en todo el país, con la prescripción de que cada jurisdicción los reorganice y construya su propio diseño curricular. En estos C.B.C el conocimiento geográfico aparece principalmente incluido en el capítulo de Ciencias Sociales junto a conocimientos de Historia, Antropología, Ciencia Política, Economía y Sociología.

- el establecimiento de "circuitos" para actualización docente, destacándose particularmente el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados.

De conformidad con la Ley Federal, cada una de las jurisdicciones, sanciona sus respectivas leyes provinciales de educación. La Provincia de Buenos Aires lo hace en 1993. Respecto a esta provincia<sup>4</sup> interesa destacar:

<sup>2</sup> En la Provincia de Buenos Aires la obligatoriedad ha sido extendida a la Educación Polimodal, constituida por los últimos tres años de la ex - enseñanza media.

<sup>3</sup> Integran el CFCyE los responsables de las políticas educativas provinciales, el ministro nacional del área y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional.

<sup>4</sup> La Provincia de Buenos Aires adecuó la ley Federal mediante la sanción de la ley Provincial de Educación 11.612. Es la jurisdicción que más ha avanzado en la implementación de la política nacional de acuerdo a los plazos estipulados por la misma.

- la modalidad de conformación del III Ciclo de la E.G.B., constituido a partir del último grado de la ex - enseñanza primaria (con organización curricular areal), y los anteriores primero y segundo año de la ex - enseñanza media (con organización por disciplinas). En el caso particular de las Ciencias Sociales se unifican en un área las anteriores asignaturas del nivel medio Geografía, Historia y Educación Cívica. Esto implica una serie de importantes modificaciones curriculares y adecuaciones institucionales que demandan, en consecuencia, formación, perfeccionamiento y capacitación específicas de los docentes que se desempeñan en este ciclo.

- la disposición de que el área esté a cargo de un solo docente (una vez finalizado el proceso de transición), maestro o profesor previa actualización, con cierta independencia de su formación de base. Debe destacarse que las acciones de actualización encaradas se implementaron en un contexto de imposición de criterios de "reciclaje" para la adquisición por parte de los docentes de estabilidad en los cargos.

Cabe señalar que tradicionalmente los maestros estaban habilitados para la enseñanza primaria y los profesores para la enseñanza media o secundaria, por lo que todas estas modificaciones se traducen en importantes cambios en la práctica de la enseñanza, en la formación y en el perfeccionamiento docente.

Este proceso de Transformación Educativa está signado, como señala María Cristina Davini por "... la adopción del discurso administrativo - economicista, fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales y financiadores" (Davini: 47, p.1995). En su concreción en la práctica, las políticas educativas se formulan en términos de "programas" y "proyectos" articulados a instancias institucionales y de financiamiento que en un contexto de ajuste estructural y complejo entramado político-institucional, reciben los efectos de las fases recesivas de la economía y de determinados conflictos políticos. Se generan de este modo fuertes desajustes entre los distintos momentos de la "Transformación Educativa": es el caso de ciertos tramos de la actualización docente que son suspendidos aduciendo problemas de financiamiento, mientras continúa la implementación de los nuevos diseños curriculares en la Educación General Básica, la Polimodal y las carreras de Formación Docente.

## LOS NUEVOS CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA

En el contexto de transformación descrito, uno de los principales cambios corresponde a la formación docente y particularmente a la estipulación de nuevos contenidos para la misma. Estos contenidos, denominados Contenidos Básicos Comunes (C.B.C), han sido establecidos para todo el país por el Consejo Federal de Cultura y Educación (C.F.C.yE) y están organizados en capítulos (Geografía pertenece al de Ciencias Sociales) y clasificados en tres campos: *formación general, formación especializada y formación de orientación*. Los contenidos de la formación general son los comunes a toda la for-

mación docente de grado, refieren a la formación pedagógica y a las distintas dimensiones de la realidad educativa; los de formación especializada están en función de las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las especificidades de los niveles y ciclos; y los de orientación se centran en los contenidos que deberán enseñarse: se centran en áreas y disciplinas. Es con relación a estos campos que se estipulan los distintos títulos habilitantes de los docentes.

Con relación al campo de la formación orientada de profesores de Geografía, como modalidad de *formación principal*<sup>5</sup>, los C.B.C se organizan en cinco bloques (esta organización no prescribe una organización curricular):

Bloque 1: Introducción a las disciplinas de las Ciencias Sociales: se presentan conocimientos introductorios de las otras disciplinas del capítulo de Ciencias Sociales (Historia, Antropología, Economía, Sociología, Ciencia Política).

Bloque 2: Geografía (Formación Disciplinar Específica): brinda una formación teórico-metodológica disciplinar sobre las temáticas de interés y el objeto de investigación de la ciencia.

Bloque 3: La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y su especificación en el campo disciplinar de la Geografía: destaca la función social de la enseñanza de las Ciencias Sociales y proporcionar la fundamentación teórica, crítica y reflexiva acerca de la enseñanza.

Bloque 4: Procedimientos generales relacionados con las Ciencias Sociales y su enseñanza: presenta distintas metodologías e instrumentos de investigación social y de planificación, conducción y evaluación de la enseñanza.

Bloque 5: Actitudes generales: explicita actitudes vinculadas con el desarrollo personal y sociocomunitario, con el conocimiento científico y con la expresión y comunicación.

El presente análisis se centra en una caracterización particularizada del conocimiento geográfico (Bloque 2) con el propósito de evaluar su relación con los avances de la disciplina y con los anteriores contenidos de la formación docente de las instituciones no universitarias<sup>6</sup>.

Los nuevos contenidos han sido organizados fundamentalmente a partir de los puntos de contacto entre las distintas perspectivas teóricas identificando los siguientes grandes ejes:

<sup>5</sup> La formación orientada ha sido clasificada en *principal* y *complementaria* dado que se promueve una formación multidisciplinaria con orientación disciplinar. En ambos casos están presentes todas las disciplinas de cada capítulo, pero con diferente magnitud según sea el título y la carrera.

<sup>6</sup> La característica predominante en estas últimas instituciones ha sido la desactualización en programas y bibliografía, situación debida fundamentalmente a la ausencia de vínculos con los ámbitos producción de conocimiento científico y a los mecanismos burocráticos establecidos para las modificaciones curriculares. En las universidades, en cambio, las reformas de los planes de estudio son más frecuentes e involucran los avances disciplinares dado su carácter de ser ámbitos de producción de conocimientos.

- Relación sociedad-naturaleza-espacio geográfico
- Organización del espacio
- Métodos y procedimientos de la investigación geográfica

Con relación al primer eje es significativo señalar que se resalta el concepto de "sociedad" por sobre el de "hombre", lo que permite destacar los conceptos que dan cuenta de la conformación de la sociedad: actores, grupos y clases y sus distintas interrelaciones, como así también los que se establecen con la naturaleza y con el espacio geográfico. En estos contenidos se plantea una definición de espacio geográfico entendiéndolo como "resultante" de dichas interrelaciones y como "parte constitutiva" de los procesos sociales. Esto implica un posicionamiento alternativo a la visión clásica predominante en la formación docente tradicional, ya que supera la definición de espacio geográfico como soporte o receptáculo.

La organización del espacio, el segundo gran eje, es planteada desde diferentes dimensiones: ambientales (que incluye a las dimensiones físico-naturales y físico-construídas), poblacionales, políticas y económicas. Si bien este enfoque permite identificar las complejas interrelaciones de la dinámica social, puede limitar la comprensión de la organización espacial a su condición de resultado de la dinámica sociedad-naturaleza, haciendo secundaria su interpretación como "momento", "condicionante", "instancia", "posibilitador", "factor". Esto puede deberse a que entre las dimensiones planteadas no se explicita adecuadamente la dimensión histórica, lo cual daría cuenta de una dinámica sociedad-naturaleza-espacio geográfico de corte funcional y no dialéctica.

Otro aspecto importante es que se supera la diferenciación de áreas en base a criterios naturales definitivos de "recortes" territoriales autónomos, desconectados entre sí y descontextualizados de dinámicas sociales más abarcativas. En este sentido, y sin ignorar la diversidad físico natural del espacio geográfico, se contempla la articulación de las dimensiones poblacionales, políticas y económicas destacándose la interrelación que existe entre los procesos sociales y la diferenciación de áreas a distintas escalas.

Con respecto a los métodos y procedimientos de la investigación geográfica, en los documentos se hace hincapié en la Cartografía y en los Sistemas de Información Geográfica; sin embargo, no se dimensionan adecuadamente los principales momentos metodológicos, ni las prácticas de construcción del conocimiento geográfico, ni el ejercicio profesional en la gestión del territorio; solamente son señalados los principales pasos de la investigación y en forma muy general y escueta. Sin embargo, el señalamiento de que el objeto de estudio "se construye" y el reconocimiento de que el conocimiento geográfico presenta diversos enfoques, constituye una incorporación significativa para la comprensión de la historicidad y la relevancia teórica de la producción científica.

En el siguiente cuadro se sintetizan los principales conceptos incorporados como contenidos para la formación docente que se consideran evidencias de la presencia de los principales avances de la Geografía:

Principales núcleos teórico-metodológicos	Incorporaciones relevantes
Espacio Geográfico	Espacialidad social Mediación tecnológica Subjetividad, representaciones sociales y espacio geográfico.
Ambiente	Valoración social de procesos naturales Vulnerabilidad social Políticas ambientales
Poblamiento y ocupación del espacio	Desarrollo sustentable
Territorio y territorialidad	Apropiación del espacio Conflictos sociales y políticos de base territorial Gestión y ordenación del territorio
Actividades económicas y organización del espacio	Política económica y organización del espacio Las empresas y las estrategias territoriales
La organización del espacio	Diversidad de criterios y dimensiones relevantes para su definición Articulaciones de lo global y lo local Globalización-homogenización y fragmentación-diferenciación del espacio geográfico
Metodología de la Investigación	Construcción del objeto de investigación Sistemas de información geográfica

En razón de que estos contenidos no prescriben una determinada organización curricular, las distintas jurisdicciones establecen sus diseños curriculares para la formación docente de acuerdo a su historia institucional, posibilidades y limitaciones económicas y organización política.

#### PRINCIPALES MODIFICACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS CAMBIOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Desde que se ha considerado necesario profesionalizar la docencia, la Formación Docente tiene como uno de sus propósitos facilitar el acceso, de una manera sistemática, al conocimiento de los fundamentos teórico - prácticos y pedagógico didácticos, de la acción de enseñar contenidos educativos. Para el cumplimiento de esta finalidad han sido creadas Instituciones de Formación Docente, que, como se desprende de lo anteriormente señalado, hoy se ven obligadas a efectuar profundas modificaciones.

Las principales instituciones de Formación Docente con asiento en la Provincia de Buenos Aires son las Universidades (principalmente nacionales), y los Institutos Superiores de Profesorado y los Institutos Superiores de Formación Docente (dependientes principalmente de la jurisdicción provincial). Estas instituciones tenían previamente a la sanción de la Ley Federal de Educación incumbencias específicas: las dos primeras formaban profesores para el nivel medio, mientras que los últimos estaban dedicados a la formación de maestros para los anteriores niveles pre-primario y primario.

La actual reforma estipula que los Institutos de Formación Docente otorguen títulos de profesor en lugar del de maestro y promueve que los profesores replanteen la formación disciplinar específica orientándola hacia una formación areal,

Si bien estas instituciones tienen sustanciales diferencias de autonomía, acreditación, diseño curricular, promoción, para todas ellas, e independientemente de su carácter nacional o provincial, estatal o privado, rigen los Contenidos Básicos Comunes estipulados por el Consejo Federal de Educación.

La política educativa de la provincia de Buenos Aires ha adecuado estos contenidos reorganizándolos de acuerdo con las Leyes Federal de Educación, de Educación Superior, Provincial de Educación, y con las Disposiciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, y ha establecido las siguientes prescripciones para los establecimientos educativos públicos y privados de su jurisdicción dedicados a la Formación Docente<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> Para orientar esta transformación la DGCyE ha elaborado y distribuido *Documentos Curriculares* que explicitan los principios de la política educativa, fundamentan y establecen prescripciones, orientaciones y sugerencias para la elaboración de los diseños curriculares en cada institución.

- Participación en las Redes Federal y Jurisdiccional de Formación Docente Continua.
- Establecimiento de diversas modalidades de actualización perfeccionamiento y capacitación.
- Articulación con las distintas Universidades dado que los institutos de formación docentes expiden ahora títulos de profesor.
- Reorganización institucional: a partir de este momento los establecimientos mencionados deberán ser de *Formación Docente Continua*, atendiendo no sólo a la *Formación de grado* sino también al *Perfeccionamiento*, a la *Capacitación de docentes en servicio* para la realización de nuevas funciones (reconversión de personal), a la *Capacitación de graduados no docentes* y a la *Investigación educativa*. Cada institución debe establecer un Proyecto Educativo Institucional que incluya una nueva estructura: los Departamentos de Formación, de Investigación y de Extensión/Capacitación sobre la base de programas específicos de Formación de Grado, de Investigación y de Extensión.
- Nuevo diseño curricular: tiene como principal característica la implementación de nuevas carreras en función de los distintos campos de orientación, otorgándose el título de profesor especializado en el nivel de la educación correspondiente en reemplazo del anterior título de maestro.
- Elaboración de postítulos: para profesionales y técnicos egresados del nivel superior universitario y no universitario que se desempeñan en el sistema educativo provincial.
- Apertura de carreras a término: para las diferentes disciplinas y áreas del III Ciclo y para la Educación Polimodal, destinada a quienes tengan el título de base de maestro. Esta apertura está en función de cubrir las necesidades del aumento de matrícula, hecho dado por la extensión de la obligatoriedad de la educación a la ex - enseñanza media, nivel en el que se registraban importantes índices de deserción.

En la estructura curricular de estas carreras a término como en la de las nuevas que otorgan título de profesor para el III Ciclo los contenidos de la formación docente se organizan en cuatro espacios: *de fundamentación*, *de especialización por niveles*, *de orientación areal* y *de la práctica docente*, considerándose a este último como el más relevante.

Para el profesorado en Geografía y Ciencias Sociales en el *espacio de la orientación areal* se incluyen los contenidos disciplinares estipulados por el CFCyE en los C.B.C. Estos son organizados en cuatrimestres y ampliados en las siguientes temáticas:

- Proceso de Globalización y fragmentación. MERCOSUR. Redefinición de los poderes local, nacional y mundial.
- Reestructuración en los grandes espacios metropolitanos.
- Principales problemas ambientales, sociales y culturales: xenofobia, migraciones y refugiados.

- División internacional del trabajo, repercusiones espaciales de los procesos de cambio, crecimiento y crisis del sistema capitalista
- Rol del estado en el territorio.

#### EL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA DE PROFESORES DE PROFESORADOS

El Programa de Actualización Académica de Profesores de Profesorados, comúnmente denominado "Circuito E", es la instancia planteada para la actualización de los formadores de docentes de institutos públicos y privados encargada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en convenios con las distintas Jurisdicciones y Universidades Nacionales y Centros Académicos seleccionados.

Su propósito es mejorar las competencias y el desempeño profesional de los profesores que forman a los futuros docentes y tiene como objetivos *actualizar la formación académica disciplinar* integrando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en función de los nuevos C.B.C tanto de la E.G.B como de la Formación Docente, y resignificar la profesión *a través del desarrollo de una actitud científica* frente a la disciplina.

El dictado de los cursos (de aproximadamente 300 horas reloj cada uno) está a cargo de equipos que son seleccionados a partir de convocatorias nacionales. Además de los requisitos académicos administrativos planteados en las mismas, el Ministerio de Cultura y Educación estipula *núcleos temáticos orientadores*, con el fin de que los profesores de profesorados adquieran los fundamentos teóricos y técnicas disciplinares en una perspectiva de vinculación con otras disciplinas. Los objetivos para Geografía (las convocatorias son principalmente por disciplina) enfatizan el carácter dinámico y complejo de los hechos geográficos, el papel de la ciencia en el conjunto de las Ciencias Sociales, en los principales aspectos teóricos, metodológicos y técnicos.

Los núcleos orientadores se organizan sobre las siguientes temáticas: Fundamentos de Ciencias Sociales, Ambiente y Sociedad, Territorio y Sociedad, Territorio y Economía, Nuevas Teorías en Geografía y Lenguajes de la Geografía. Se trata de orientaciones temáticas de considerable generalidad por lo que se posibilita abordajes desde diferentes perspectivas. La mayoría de los contenidos que se proponen para la actualización son de tipo conceptual, principalmente conceptos, con escaso señalamiento de hechos concretos. Las cuestiones que más se destacan son las referidas al proceso de Globalización y sus principales tendencias, y a los territorios Argentino y Latinoamericano.

Sobre la base de estos núcleos temáticos las instituciones que se presentan a las convocatorias elaboran propuestas académicas para el desarrollo de los cursos. A su vez, para establecer pautas coincidentes de evaluación de los mismos se han confeccionado una serie de estándares comunes, con representantes de las diferentes universidades adjudicatarias.

Una de las observaciones que podría señalarse a este programa es que al centrarse en contenidos disciplinares independientemente de su didáctica, se limitan las posibilidades de reflexión sobre los supuestos pedagógicos de la práctica de la enseñanza vinculados a la selección, organización y evaluación de contenidos.

La implementación de este programa se ha visto afectada por cuestiones presupuestarias por lo que actualmente se halla suspendido<sup>8</sup>, por lo que queda trunco el proceso de actualización de los docentes encargados de enseñar los nuevos contenidos de la formación docente.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Como principal conclusión respecto al interés de este trabajo: dónde y como se forman quienes enseñan Geografía, debe resaltarse que a las anteriores Instituciones de Formación de Profesores: las Universidades y los Institutos de Profesorado, se suman ahora las diversas modalidades de formación y capacitación de los Institutos que antes formaban maestros. Si bien se incrementa el número de instituciones dedicadas a tal fin, debe destacarse que la formación docente de las Universidades, a diferencia de los Institutos, tiene vinculaciones con la producción de conocimiento disciplinar. Por este motivo se considera fundamental el establecimiento de nuevos vínculos y la profundización de los existentes entre ambos tipos de instituciones.

- Respecto de las transformaciones de los ISFD

No ha formado parte de la historia de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires el diseño de su propia currícula; esto significa que carecen de experiencia al respecto. Los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos Curriculares Institucionales fueron elaborados más como respuesta a las exigencias de la nueva política educativa provincial que como instrumento pedagógico surgido del análisis de las prácticas institucionales y de su grado de adecuación a la demanda social en la formación de los docentes.

El nuevo diseño curricular impuso nombres tales como "espacio", "perspectiva", "área", que no encontraron correlato con las anteriores asignaturas y menos aún con la formación de base de los docentes. Esto se puso en evidencia en el Nomenclador - que establece los títulos habilitantes para la cobertura de las cátedras - a partir del cual se realizan las designaciones de los docentes.

Los Institutos de Formación Docente no tienen tradición en la investigación educativa. No ha sido requisito para desempeñarse en estas instituciones

<sup>8</sup> A fines de 1999, de los cuatro cursos de Geografía adjudicados a la Facultad de Humanidades de la UNLP dos no pudieron concluirse y otros dos no se han iniciado. De la experiencia obtenida es necesario destacar el interés de los docentes asistentes por actualizar su formación.

ser docente investigador. La asignación de esta nueva tarea no toma en cuenta esta realidad y crea situaciones en las que, instancias de "reflexión" sobre la práctica se presentan bajo el nombre de "investigación". Sin embargo si se dispone de los recursos materiales, de la formación en la investigación y de la organización necesaria, estas instituciones podrían sumarse a los distintos ámbitos de investigación y extensión educativa.

- Respecto del conocimiento geográfico en los C.B.C.

-El proceso de actualización de contenidos disciplinares en el sistema educativo y particularmente para la formación docente presenta como hecho positivo el acercamiento de los contenidos educativos a los avances de la disciplina, principalmente con la inclusión de nuevas temáticas, conceptualizaciones, metodologías y técnicas. En este sentido en los C.B.C se reconoce a la Geografía como una ciencia social, comprometida con las problemáticas contemporáneas y con participación en trabajos interdisciplinarios de investigación y ordenamiento territorial.

-Varios de los nuevos contenidos se corresponden con líneas teóricas y de investigación con significativo desarrollo desde hace varios años en diferentes universidades y centros de investigación académica. Sin embargo, debe destacarse que otros desarrollos disciplinares como la Geografía Cultural y la Geografía del Género no están claramente incorporados.

-Si bien en los contenidos analizados se reconoce que en la Geografía coexisten distintos enfoques teóricos no alcanzan a explicitarse claramente las tramas explicativas, hecho que puede inducir a confusiones en la identificación de los conceptos y de sus diferentes significados y a interpretaciones eclécticas. Este punto es el que tiene las implicancias didácticas más relevantes dada la incidencia de las concepciones disciplinares de los docentes en la selección y organización de los contenidos y de las actividades de aprendizaje.

-Hay una cuestión que aun se debate y está relacionada con temáticas que tradicionalmente correspondían a la Geografía escolar, asignatura de constitución previa a la Geografía académica en nuestro país, y que con los C.B.C se distribuyen en otros capítulos y áreas.

- Respecto de la actualización docente como nexo entre la Formación Docente y los ámbitos académicos de producción de conocimiento.

-Las acciones de actualización docente desarrolladas desde las Universidades en acuerdo con las Instituciones Nacionales y Provinciales, entre las que se destaca el Programa de Actualización Académica de Profesores de Profesorados, están imbricadas en una compleja trama de vínculos políticos interjurisdiccionales, de políticas de estabilidad laboral y supeditadas a cambios institucionales y modalidades de financiamiento dependientes de los Ministerios de Economía. Esto hace que la implementación de los cursos sea compleja y la continuidad de los mismos esté determinada por una serie de factores ajenos a las instituciones encargadas de dictarlos. Durante 1999 el programa de formación de formadores ha quedado interrumpido prácticamente en su totalidad, por lo que las posibilidades de actualización de los docentes

formadores de profesores han quedado limitadas a acciones individuales de acercamiento a instancias de formación de posgrado de las Universidades y/o de otros ámbitos habilitados para tal fin.

-Consideramos pertinente por lo arriba expuesto, y reconociendo las limitaciones del actual contexto político nacional, una evaluación global de las reformas establecidas y una adecuación de los tiempos de implementación entre las distintas instancias e instituciones del sistema.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, P. (1999): "El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales". En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada.
- DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES; *Documentos Curriculares*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES; *Resoluciones 12.581/97 y 3100/98*.
- ESCOLAR, M. (1996) "Geografía y educación escolar." *Geographikós. Una revista de Geografía*, 7.
- GUREVICH, R. (1994): "Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real." En *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos, Paidós.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1999): *Normativa, 4. Formación docente*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998): *Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente. Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal. Campo de la Formación Orientada*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996): *Programa de actualización académica para profesores de profesorados. Presentación de propuestas para el dictado de cursos de actualización académica. Geografía*. Buenos Aires.
- SANTOS, M. (1990): *Por una Geografía nueva*, Madrid. Espasa-Calpe.
- SILVA, M. (1998) "El rescate cultural geográfico a fines del siglo XX. Un punto de vista". En *Reflexiones Geográficas*. Agrupación de docentes interuniversitarios de Geografía. Río Cuarto.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES. "Propuesta académica para el curso de Actualización Académica para Profesores de Profesorados. Disciplina Geografía".
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE. "Propuesta académica para el curso de Actualización Académica para Profesores de Profesorados. Disciplina Geografía".

- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. "Propuesta académica para el curso de Actualización Académica para Profesores de Profesorados. Disciplina Geografía".
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. "Propuesta académica para el curso de Actualización Académica para Profesores de Profesorados. Disciplina Geografía".
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN. "Propuesta académica para el curso de Actualización Académica para Profesores de Profesorados. Disciplina Geografía".
- UNWIN, T. (1992): *El lugar de la Geografía*. Madrid, Cátedra.

LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCION FORMADORA DE DOCENTES.  
ALGUNAS TENSIONES EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

MARIANA CANEDO  
*Docente e investigadora de la  
UNMDP y del CONICET*

El objetivo de la comunicación es poner en evidencia algunas características de los procesos de transformación educativa en el ámbito de la formación docente en relación con contextos sociales e institucionales específicos. Se analiza para ello algunas tensiones surgidas en el desarrollo de cambio del plan de estudios de la carrera de historia de una universidad pública nacional, emprendido en el marco de la reforma educativa vigente en Argentina.

A fines del siglo XX, la educación ha sido reubicada como herramienta fundamental para la constitución de la ciudadanía y el crecimiento económico en los países latinoamericanos. Tras años de creciente subestimación de la función que la educación podía desempeñar y la consecuente retracción de la inversión educativa por parte de los estados, se ha hecho evidente el consecuente deterioro de los sistemas escolares. Incorporada ahora como uno de los instrumentos necesarios de las metas de desarrollo de las sociedades de la región por parte de organismos internacionales (fundamentalmente a partir del denominado *consenso post Washington* o del "pensamiento crítico"), la educación ha recuperado un lugar central dentro de las agendas de los países latinoamericanos.

Ante este nuevo escenario para la educación, se han emprendido en Argentina y en otros países de América Latina importantes procesos de transformación educativa con el objetivo de revertir la situación social y económica existente, y acercar a las instituciones educativas a los nuevos requerimientos político-sociales. Las reformas educativas de cada país, si bien presentan ciertas singularidades, comparten una matriz entre cuyos rasgos centrales se encuentran la descentralización educativa, mayor autonomía en la gestión de las instituciones escolares, el aumento en los años de escolaridad obligatoria, la implementación de mecanismos estandarizados de evaluación de la "calidad educativa", la transformación y actualización de los contenidos curriculares, y el planteo de estrategias para profesionalizar la función docente.

A este último aspecto me voy a referir, a partir de la perspectiva del funcionamiento de las instituciones de formación docente, específicamente de profesores de historia en Argentina, en el marco de las finalidades otorgadas a la enseñanza en esta etapa histórica. El objetivo central de la comunicación es poner en evidencia algunas características de los procesos de transformación educativa en el ámbito de la formación docente en relación con contextos sociales e institucionales específicos.

La institución seleccionada es una facultad de una universidad pública nacional, ubicada en la provincia de Buenos Aires, que tradicionalmente monopolizaba la formación de profesores en la localidad donde tiene su sede y en la zona aledaña. En dicha facultad se ha comenzado hace dos años un proyecto centrado en la evaluación de los planes de estudios vigentes y la consecuente realización de nuevos diseños curriculares de las actuales carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia y Geografía, lo que ha producido entrevistas (a docentes, graduados y estudiantes), informes, propuestas de plan de estudios, etc, por parte de la comisión creada para tal fin.<sup>2</sup>

#### LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE

La expansión de la matrícula estudiantil, la diversificación de la oferta educativa a través de nuevas carreras y especializaciones, una marcada diferenciación a nivel inter e intra-institucional, y la creciente feminización de la matrícula son algunas tendencias que vienen caracterizando a las universidades en América Latina desde mediados del siglo XX. (Suasnabar, C., 1995) En los últimos años, en el marco del regreso institucional a la democracia y de restricciones económicas profundas, se han iniciado distintos estudios y deba-

<sup>2</sup> El proyecto presentado por la institución en 1998 se proponía "a partir del apoyo del FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Educación y la Cultura, MC), mejorar los resultados a obtener al potenciar la oferta académica, actualizar y profundizar la formación disciplinar e investigativa, al tiempo que renovar y elevar la calidad de la formación pedagógica en el caso particular de los profesados, esto último permitirá expandir el impacto de la propuesta a otros sectores del sistema educativo al llegar a beneficiarios indirectos, más allá del ámbito de la comunidad universitaria." (Formulario, p.11) Se conformaron comisiones con docentes de la propia facultad, que se reunieron periódicamente con asesores externos a la misma. Por el desarrollo desigual alcanzado del proyecto por las comisiones de geografía y de historia hacia fines de 1999, que dificulta su comparación, hemos optado por centrarnos en esta última carrera.

La documentación consultada consistió en: proyecto de la facultad presentado al FOMECE (Formulario I, 1998); informe de un asesor del FOMECE sobre la carrera de historia (1998); entrevistas a docentes, estudiantes y graduados de la carrera de historia y geografía, (1998); planes de estudios vigentes en las respectivas carreras (1991, y reforma del ciclo pedagógico, 1998); Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente-Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal, Campo de la Formación Orientada., Ciencias Sociales, Ministerio de Cultura y Educación (1997); informe de las distintas áreas de la carrera de geografía sobre el plan de estudios (1998). Agradezco haberme facilitado el acceso al material a los directores de departamento de pedagogía, geografía e historia, y a las autoridades de la facultad considerada.

tes sobre la situación actual de dichas instituciones, planteadas fundamentalmente en torno a "la calidad y la eficiencia" de las mismas. Sus derivaciones más visibles suelen acotarse a la necesidad -o no- de generar restricciones al acceso a la enseñanza universitaria, al arancelamiento de dicho nivel educativo, o a la diferenciación de la universidad en dos modelos, "uno volcado a la investigación (cara y para pocos), y otro sólo a la formación de profesionales (barata y para muchos)" (Filmus, D., 1989, p.93)

Entre las variadas consecuencias de esta situación, vamos a señalar sólo dos relacionadas con el tema que abordamos. Por un lado, la ausencia en los debates de la búsqueda de una consensuada especificación de cuáles deberían ser la "misión", los fines y los objetivos buscados por las universidades en las sociedades latinoamericanas del siglo XXI y, vinculado a lo anterior, el lugar secundario que ocupa la "calidad" de los aprendizajes universitarios en los debates.<sup>3</sup> Por el problema que nos interesa, cabe preguntarnos, ¿cómo es la "calidad" de la formación profesional de los profesores que se genera en las universidades? ¿Cuáles son las consecuencias que en este sentido produjeron los cambios de los planes de estudio de estos últimos años? En un marco de creciente jerarquización del papel de los docentes y de la complejidad de su práctica, el tema no parece ser menor. El proyecto generado por la facultad en torno a realizar una evaluación de tipo diagnóstico sobre sus planes en funcionamiento, con el objetivo de modificarlos, permite reflexionar sobre algunas de las cuestiones planteadas.

Los planes de estudio de las carreras de historia y de geografía de la facultad tienen entre sus finalidades la formación para el profesorado, aunque en los hechos la misma consista en un ciclo común pedagógico que los alumnos que optan por esta modalidad cursan como un añadido al plan.<sup>4</sup> Durante bastante tiempo los planes de estudios de las carreras en cuestión presentaron un diseño de estructura simple y, aparentemente, muy adecuada a las asignaturas vigentes de la enseñanza secundaria. Puede ejemplificarse con el modelo del plan de historia vigente hasta 1991 que es descrito como agrupado en materias "históricas" ("universales"/europeas, americanas y nacionales) y que desarrollaban un proceso lineal, desde una perspectiva occidental, dividido en áreas y períodos. Las materias no históricas eran materias de carácter "formativo", propias del área de las humanidades (filo-

<sup>3</sup> El establecimiento de la misión, fines y objetivos de la universidad suele encontrarse inserto dentro de una compleja trama, no claramente diferenciada ni asumida, por las propias instituciones. A su vez, la noción de "calidad" y los juicios emitidos sobre éstas se encontrarían implícitamente relacionados con los fines e intereses planteados en cada caso. (Peón, C., 1999)

<sup>4</sup> La formación "inicial" de docentes en Argentina se realiza fundamentalmente en institutos terciarios, no universitarios, y en las universidades. En los primeros se concentró la formación de maestros (generalistas), así como algunos profesados. Las universidades también cubrieron los profesados de algunas áreas del conocimiento, de forma exclusiva en algunos casos y simultáneamente con los institutos, en otros, variando la situación según las jurisdicciones. El profesado en historia, en Buenos Aires, puede ser cursado tanto en institutos como en universidades.



sofía, literatura, lenguas clásicas, etc.). Uno de los asesores externos a la institución lo ubica como perteneciente a un modelo que "predominó desde por lo menos comienzos de siglo en la gran mayoría de las carreras de Historia de América Latina", y sintetiza:

"De ese modo, la carrera acentuaba la transmisión de contenidos. Este énfasis respondía tanto a la idea de formación cultural que la carrera había privilegiado en sus orígenes, como a la eventual práctica docente en la enseñanza secundaria. Cuanto más exhaustivo fuera el estudio de la historia europea y americana que hiciera el estudiante universitario, más conocimientos tendría para transmitir, a su vez, a sus eventuales alumnos de la escuela secundaria" (Informe asesor, p.3)

Los fines perseguidos por el plan eran brindar también una adecuada introducción a la investigación histórica -opción licenciatura-, centrada a su vez en una concepción positivista de la historia, con el monismo hermenéutico y metodológico brindando "suficientes" elementos para afrontar los documentos.

En 1991 se realizaron en la facultad nuevos diseños curriculares para las carreras de historia y geografía. Los docentes y los graduados entrevistados por la comisión en 1998 coinciden sobre la ruptura que los mismos significaron; sin embargo, esta ruptura es percibida a partir de la reducción de la cantidad total de materias (y la consecuente "concentración" y la "disminución de contenidos" de varias de ellas), junto a la cuatrimestralización de las mismas. Agrupado en ciclos, el plan de estudios de historia de 1991 aborda cursos de carácter general obligatorios, cursos temáticos de selección optativa y otros de carácter más metodológicos/instrumentales, también a elección. Los cambios que el plan 1991 se planteó en relación con los fines y objetivos buscados, o la concepción del "pensamiento histórico [...] como la práctica de tratar de captar -o reconstruir conceptualmente- las realidades sociales concretas del pasado y del presente en sus más diversas y complejas manifestaciones" que lo artículo, no mereció comentario alguno por parte de los entrevistados (Plan de estudios de la carrera de historia, 1991). Podría explicarse esta última situación, teniendo en cuenta el hecho de que si bien la tendencia a realizar reformas curriculares para compactar los planes de estudio y concentrarlos en torno a núcleos de conocimientos básicos, es compartida por docentes de distintas universidades del país, también lo es la opinión de que "las reformas curriculares no son tales en tanto se limitan a cambios en los planes de estudio pero dejan de lado los aspectos relativos a la reorganización de las áreas de conocimiento, la carrera docente, las articulaciones entre la docencia y la investigación y la pertinencia laboral de los títulos expedidos". (Peón, C. p. 19-20)

El plan 1991 de historia es visualizado como orientado a formar investigadores. Fue generado en uno de los momentos más dinámicos de impulso a la investigación para las carreras de humanidades y ciencias sociales en Argentina, a través del funcionamiento de sistemas de becas de la propias uni-

versidades y de organismos como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y fundaciones privadas, a través del desarrollo de posgrados, etc. Un apartado merece la expansión del cuerpo docente en las universidades nacionales que se evidenció a partir del regreso a la democracia y la consecuente posibilidad laboral para los graduados. Se han realizado estudios a nivel nacional que indican un crecimiento entre 1982 y 1992 a un ritmo del 6.8% anual (de 52 mil a 101 mil docentes) cercano al del aumento de la matrícula estudiantil (8.2%). Este comportamiento, que no es exclusivo de Argentina, generó un mercado laboral nuevo, significó un cambio en el perfil de los docentes (jóvenes graduados sin experiencia en el ejercicio profesional), aunque nuevamente el impacto en términos de "calidad" de este proceso no está tan claro (Suasnabar, C., 1995). En la facultad analizada, estas tendencias también se hicieron evidentes.

El ciclo pedagógico, por su parte, presentó originariamente en el plan 1991 una reducción a dos materias ("Teoría de la educación" y "Didáctica y práctica de la enseñanza"). En 1998 se modificó el ciclo dentro del mismo plan, que quedó conformado con 6 materias.<sup>5</sup>

Sin embargo, la situación planteada de impulso a la investigación limitó su dinámica a partir de los primeros años de los '90, en un contexto de retracción económica por parte del estado central. Los graduados del plan comenzaron a enfrentar mayores limitaciones para iniciarse en la investigación o en el acceso a la docencia universitaria. Esta última presenta desde esos años un período de estabilidad, con una incorporación y funcionamiento mucho más selectivo y fragmentado (fundamentalmente entre investigación y docencia, y aún dentro de ésta a partir de actividades docentes de postgrado o de los cursos masivos de los primeros años). Como contrapartida, ante la crisis del sistema educativo general que se percibía como mayor en las instituciones públicas, la oferta de colegios secundarios privados comenzó a ser vista como opción válida para un sector de la población en algunos lugares de Argentina. Esto generó, en la ciudad donde se encuentra la universidad y la zona cercana, la posibilidad de acceder a "horas" en colegios secundarios en forma inmediata al egreso de la carrera y aún antes, como suplentes, en tanto "estudiantes avanzados".

<sup>5</sup> El plan 1991 de historia se plantea "cubrir una primera etapa en la formación de historiadores", para plantear dentro de sus 8 objetivos (el último): dotar al alumno de "elementos didácticos esenciales para facilitar la práctica profesional del docente de escuela media" (el resaltado es mío, MC). Estos se desarrollarían a partir de las dos materias cuatrimestrales anteriormente señaladas. El ciclo pedagógico aprobado en 1998, común a los profesorados de la facultad, que continúa vigente, incluye: "Problemática educativa", "Adolescencia, educación y cultura", "Didáctica general", "Didáctica especial y práctica docente" "Sistema educativo y curriculum", y "Planeamiento y gestión institucional". Las materias "pedagógicas" del plan de 1983 eran "Antropología educativa", "Psicopedagogía evolutiva", "Didáctica General", "Didáctica especial y práctica", y "Legislación y política educativa" (ésta última no se consideraba necesaria para los estudiantes de historia).

La opción del profesorado se ha considerado tradicionalmente dentro de la universidad como un camino "menor" dentro de los perfiles profesionales, un perfil devaluado, acentuado por la ubicación socio-política dada a la educación durante los últimos años (que a su vez se ha reflejado en condiciones laborales difíciles, deteriorados salarios, modelos educativos en crisis). Sin embargo, el profesorado continúa siendo la opción con la mayor cantidad de graduados, y es considerada una salida laboral accesible y relativamente inmediata. Por otro lado, la tesis de licenciatura (de complejidad limitada en la facultad) no se presenta para los estudiantes como un logro accesible, como una consecuencia de su formación de grado, ya que existe la percepción de que la carrera no los dotó de las habilidades necesarias para abordarla.

El diagnóstico realizado por la institución al elaborar el proyecto, tanto como las entrevistas realizadas por la comisión, coinciden en la necesidad de fortalecer la formación docente del profesorado de historia. Más allá del plan de estudios al que pertenecieron, los graduados consideran que las materias "pedagógicas" abordan temas que no les ayudan a encarar una práctica escolar, no se les ofrecería instrumentos adecuados para la docencia. Sin embargo, el nivel de definición de los planteos es bajo en la documentación consultada. No se detallan requerimientos ni propuestas, con excepción de algunos lineamientos señalados por el departamento de pedagogía en el formulario del proyecto original:

"Es probable desarrollar desde el inicio [de cada carrera, MC] un conjunto de prácticas que vayan de la observación al dictado de clases en forma sucesiva, evitando el violento encuentro con la clase al final de cuatro años de carrera. Este proceso, más lento pero más eficiente en cuanto aprendizaje, le permitirá retroalimentar y corregir mediante la experiencia sus capacidades en la planificación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel áulico." (Formulario, p. 4)

Lo que sí se evidencia, en las entrevistas y el proyecto, es una visión utilitaria en la formación en pos de la salida laboral. En términos de la facultad, "...pensando en una rápida salida laboral de los graduados." (Formulario, p.4)

Más allá de las opiniones que docentes y graduados manifestaron sobre el plan de estudios vigente (1991), en 1998 -año en que se realizaron las entrevistas-, el cambio del mismo es visto como una necesidad en tanto requerimiento ante la reforma del sistema educativo.

Desde la propia facultad, se plantea que:

"A través de la Ley 24195 se transforma el Sistema Educativo Argentino, incluida la Educación Obligatoria, ello trae aparejado un desbalanceo en nuestros planes de estudio, que nos obligaría a realizar una modificación general de la currícula para poder adecuarlos a la Ley Federal de Educación." (Formulario, p.6)

En concreto los estudiantes y graduados entrevistados plantean temores ante el supuesto no reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de los títulos otorgados por la universidad para poder dar clases en los colegios, si no se modifica el plan vigente. También expresan un marco de reducción de posibilidades laborales ante el cierre de varias escuelas privadas en la ciudad y la zona, del establecimiento de nuevos institutos de formación de profesores de historia y geografía, y de ciencias sociales, etc. que complejizaría la situación.

#### LA REFORMA EDUCATIVA Y LAS INSTITUCIONES:

"Los planes de estudio (de la formación docente) deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades" (Ley de Educación Superior N° 24.521, art. 43, Inc. a)

La reforma educativa en Argentina se puso en marcha en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación que se proponía fundamentalmente transformar la organización institucional del sistema educativo y generar un primer nivel curricular común para todo el país ("Contenidos Básicos Comunes", en adelante CBC). Las etapas actuales son Inicial (para chicos de 3 a 5 años), la Enseñanza General Básica (EGB), dividida a su vez en tres ciclos (6 a 8 años, 9 a 11, y 12 a 14), un nivel Polimodal (de 15 a 17 años) con distintas orientaciones y luego la Educación Superior y Universitaria. Se consideran obligatorios desde el último año de Inicial hasta finalizar el tercer ciclo de la EGB, aunque algunas jurisdicciones como la provincia de Buenos Aires extendieron la obligatoriedad hasta finalizar el nivel Polimodal.

Las tan mentadas exigencias del Ministerio para los planes de estudios de las instituciones formadoras de docentes que guiaron el proceso de cambio de plan de estudios iniciado por la facultad, se centran en los "contenidos que debe disponer" un docente para "atender la enseñanza de Ciencias Sociales" en un tercer ciclo de la EGB o en la Educación Polimodal, y los criterios de "intensidad de la formación práctica". También se expresan los requerimientos para los institutos de formación docente no universitarios.

Se consideran "los fenómenos sociales" como el objeto de estudio del área, que es compartida desde "miradas y enfoques distintos" por varias disciplinas, "Historia, Geografía, Economía, Sociología, Ciencia Política o Antropología" (CBC para la Formación Docente, p.5)

La formación docente en Ciencias Sociales plantea dos ámbitos. Uno de *formación común* donde se adquiriría "una formación integral en relación con los contenidos que explican el fenómeno social y su articulación con el saber que requieren los docentes para garantizar la enseñanza de los mismos". Estaría pensada para que los docentes puedan "desempeñarse en el tercer ciclo de EGB, en el caso en que la decisión curricular provincial para este ciclo

proponga profesores por áreas. [como sucedió en Provincia de Buenos Aires, MC] [Favoreciendo además] la interacción entre los docentes de disciplinas afines, de modo de propiciar propuestas que articulen e integren contenidos en la Educación Polimodal." (CBC para la Formación Docente, p.6)

Otro de *formación específica*, en la disciplina de elección del estudiante, futuro docente, "proporciona el dominio en profundidad de un campo particular del conocimiento y de las estrategias específicas adecuadas para su enseñanza". Se presentaría por disciplinas, para ser consistentes con la disposición del Acuerdo 14 del Consejo Federal de Cultura y Educación, que indica que el título de profesores para el tercer ciclo de la EGB y para el nivel Polimodal se otorgará en una disciplina y que la formación orientada presenta su organización en una disciplina principal y otra complementaria, así como la necesidad de que los aprendizajes que se realicen en el campo de la formación orientada puedan ser acreditados para continuar estudios de licenciaturas.

En la documentación se presentan, además, "los procedimientos relacionados con el análisis y la comprensión de los fenómenos sociales *en el aprendizaje y en la enseñanza* de las disciplinas que integran el campo de las Ciencias Sociales y también los contenidos procedimentales relacionados con la adquisición de las competencias teórica, hermenéutica, metodológica y pedagógico-didáctica" (p.6)

La documentación oficial desarrolla la propuesta de organización de los CBC de formación docente de Ciencias Sociales con una síntesis explicativa de los contenidos a desarrollar, una propuesta de alcance de los mismos y las expectativas de logros al finalizar la formación docente. También se llama la atención sobre que los mismos no constituyen un plan de estudios ni prescriben una organización curricular.

Con éstas características, y otras más específicas en las que no vamos a detenernos ya que implicarían otro trabajo, los contenidos básicos son presentados para ser "organizados curricularmente en los procesos de elaboración de diseños que realicen las provincias, la Municipalidad de Buenos Aires, las Universidades y, de acuerdo a las prescripciones de cada jurisdicción educativa, los Institutos de Formación Docente y la Universidad".

Algunos investigadores sobre los planes de estudios de las instituciones formadoras de docentes, han llamado la atención sobre un aspecto del proceso de articulación curricular:

"Por otra parte, la reforma educativa encarada por la provincia de Buenos Aires puede llevar a reformas peligrosas y apresuradas en algunas universidades de la jurisdicción." (Eiros, Milletich y Schroeder, 1998, p.150)

#### ALGUNAS TENSIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN HISTORIA

El proceso de reforma curricular generado por esta la facultad no ha finalizado. La comisión de la carrera de historia ha elaborado una propuesta ("pro-

visoria") de plan de estudios, pero la misma no se ha dado a conocer a los distintos claustros, por lo que no me parece oportuno presentarla aquí. Lo que sí quiero recuperar del proceso transcurrido hasta el momento, y que me parece independiente del plan resultante, son algunas tensiones que se han puesto de manifiesto en torno a la formación profesional de los profesores de historia.

#### *Ciencias sociales vs disciplinas?*

La presentación de los CBC de Ciencias Sociales para la EGB ha sido realizada por el Ministerio de Educación a través de tres bloques, pero en sí ésta no prescribe una organización determinada. El hecho de que varias propuestas curriculares de las jurisdicciones provinciales hayan recuperado una forma de ordenar los contenidos de tipo areal, ha generado ciertas confusiones y posiblemente la tensión que más se ha puesto en evidencia de la reforma en Ciencias Sociales. Varias cuestiones concurren en este punto.

En primer lugar, ha sido escasa la consideración de que dichas organizaciones no son prescriptivas y que existen una serie de decisiones que corresponden a la instancia del diseño y de la determinación de los espacios curriculares en cada jurisdicción e instituciones, y aún de cada docente.

Un segundo aspecto, relacionado con el anterior, es la suposición por parte de algunas instituciones de que es necesario realizar la reproducción directa entre los contenidos de la etapa educativa a enseñar y el currículum de la formación docente. Este comportamiento también se ha encontrado en otras instituciones no universitarias formadoras de docentes. Una investigación realizada sobre sus planes de estudio, plantea que:

"La revisión de los planes de estudio en los profesorado de la provincia de Buenos Aires muestra un isomorfismo con los contenidos que se espera enseñar en la escuela media, una marcada desactualización y la falta de renovación de los mismos. En términos generales podríamos afirmar que pertenecen a la tradición normalista, (...) enfatiza el 'saber hacer', con débil formación teórica y disciplinaria."<sup>6</sup> (Eiros, N. p.351)

Pese a lo generalizado, este "isomorfismo", que en los institutos no universitarios va aún más allá de los planes, generando "un funcionamiento cercano al de la escuela media, con asistencia diaria a clase, inscripción por año

<sup>6</sup> La investigación dirigida por María Cristina Davini y un equipo de investigación formado por P. Dobano Fernández, V. Milletich, D. Pipkin, J. Saab, P. Sofía y R. Perrotti. Las unidades de análisis seleccionadas fueron los profesorado de dos universidades nacionales y tres Institutos Superiores no universitarios. Para analizar la formación de los profesores de Historia se interesaron en los planes y programas de estudio como organizadores previos, los estudiantes como grupo social y los formadores de formadores. (Eiros, 1998)

y no por materia, en bloques horarios de cuarenta minutos", no parece aconsejable teniendo en cuenta los distintos fines buscados, desde distintos aspectos conceptuales, psicopedagógicos, etc.

En tercer lugar, la dicotomía ciencias sociales/disciplinas se encuentra abonada por el peso de las tradiciones en el sistema educativo argentino y los intereses corporativos que se manifiestan ante determinadas decisiones curriculares que afectarían las competencias del profesorado y las condiciones de trabajo. Las tradiciones de tipo areal corresponden en Argentina al primero y segundo ciclo de EGB (aunque sea formalmente), y las disciplinares para la antigua secundaria (que se trasladaría al tercer ciclo de EGB y el Polimodal); esto hace que estas cuestiones hayan surgido abiertamente a partir de los profesores (discusiones sobre la posibilidad de un profesorado de Ciencias Sociales en la facultad, temores ante la reducción de matrícula a las carreras de formación disciplinar, ante la pérdida de puestos de trabajo, etc.). La estructuración disciplinar surgida en el mundo académico y adoptada sin demasiadas mediaciones en la formación docente y luego en el nivel secundario, genera como argumento reiterado entre los docentes que:

"parece aventurero suponer que decisiones de política educativas de una jurisdicción puedan resolver problemas epistemológicos que las propias disciplinas no han logrado, ..."

Otro aspecto a tener en cuenta es que desde las instituciones formadoras de docentes se ha evidenciado, como tendencia, una relación directa entre aquellas que tienen al aumento de la matrícula estudiantil como una de sus prioridades de funcionamiento, y el crecimiento que el peso de algún tipo de orientación en Ciencias Sociales ha tenido en sus diseños curriculares. Esto puede ejemplificarse con los institutos privados, con facultades públicas y con carreras dentro de una misma facultad. La contrapartida también se ha dado, en las facultades con mayor alumnado o aún en los colegios dependientes de las universidades nacionales (éstos últimos mantienen sus diseños disciplinares para todo el tercer ciclo de EGB).

Por último, queremos señalar lo cercada que ha quedado la discusión planteada dentro de los ámbitos disciplinarios de los historiadores, de los geógrafos, etc. y la débil presencia que han tenido hasta el momento los cuestionamientos sobre para qué, por qué y cómo, podría abordarse la enseñanza de las Ciencias Sociales y/o de la Historia y la Geografía en cada etapa educativa<sup>7</sup>. Lo mismo sucede con la correspondiente evaluación de lo realizado hasta el momento en cada una de ellas, incluyendo la formación docente. Si bien la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales no se encuentra muy desa-

<sup>7</sup> Una propuesta sobre "cómo organizar los espacios curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de EGB" se encuentra en Aménzola, G. y Dicroce, C. (1998).

rollada en Argentina, existe un cúmulo de aportes realizados en otros lugares que podrían brindar una base enriquecedora. (Armento, B., 1991; Benejam, P. y J. Pagès, 1997; Pagés, 1997)

### ¿Formación de docentes profesionales o currículos para el mercado?

No hay un significado universalmente aceptado de *profesión*, y algunos autores han llamado la atención sobre derivaciones diversas para el caso de los docentes (Popkewitz, 1998). De todas maneras puede realizarse una distinción entre los objetivos buscados en la formación de los profesionales y cómo se diseñan los *currícula* respectivos. La caracterización que continúa, sintetiza por oposición, los dos grandes tipos:

"No se trata de recrear la cultura en el hombre, esto sería malgastar el tiempo, tampoco se busca habilitar al ser humano para que esté en condiciones de crear nuevas estrategias o procedimientos en relación al trabajo, sino paradójicamente de dotarlo de elementos cognitivos mínimos que le permitan desempeñarse con eficiencia en un puesto. No es por tanto preparar para la vida ni para la profesión, sino habilitar en determinadas técnicas profesionales desde las cuales se juzga el desempeño de un profesional" (Díaz Barriga, 1992, p.55)

La formación pautada y orientada por objetivos de mercado ha logrado expandirse en los diseños curriculares durante las últimas décadas, en el marco de una política educativa de corte neoliberal. Sus raíces pueden rastrearse en aquel tipo de pensamiento que acentúa los aspectos de eficiencia y productividad por sobre los procesos de conocimiento, el desarrollo personal, compromiso social, etc. De alguna manera este tipo de formación tiende a que el profesional se identifique con los intereses del contratante. ¿Es éste el tipo de profesional que se espera promueva la universidad? Las críticas y los riesgos encontrados sobre este tipo de formación han sido variadas; algunas de ellas señalan:

"Pretender que el sistema universitario se adecue a las demandas del aparato productivo es cancelar la idea misma de Universidad. La tarea de la Universidad es más amplia que la mera capacitación en las habilidades técnico-profesionales que se requieren para obtener un empleo." (Díaz Barriga, 1992, p.62)

Por otro lado, el análisis de la relación actual entre educación y trabajo pone de manifiesto los peligros de circunscribir puntualmente a los requerimientos del mercado de trabajo, por lo menos en los países latinoamericanos, en etapas como la actual donde la capacidad por incorporar masivamente a los trabajadores es limitada. (Weimberg, G., 1982; Filmus, 1998)

Mientras algunos plantean conformar "una sociología de las profesiones, una historización del trabajo profesional", acentuar "la importancia de lo

social, lo cultural, lo político y lo económico" o "hacer un currículum de política cultural" (Díaz Barriga, 1992; Giroux, 1988), aquellos *currícula* se caracterizan por reducir la dimensión teórica de la enseñanza, enfatizando los aspectos aplicativos e instrumentales de la misma, y por la ausencia de análisis de problemas de índole social y expresamente ideológicos.

Este tipo de perfil aparece acentuado en el caso de los docentes, ya que su propia concepción de profesional se presenta ambigua. Se ha hablado de la semiprofesionalización de la docencia desde "el punto de vista sociológico, débilmente estructurada, en una posición dominada por la burocratización de las instituciones y por la desvalorización dentro del mercado de empleo" (Abrile de Vollmer, 1995, p.39)

Para otros la docencia -fundamentalmente en el caso de la educación básica- se encontraría cercana a una ocupación cuyo aprendizaje y formación se vendría tradicionalmente llevando a cabo fundamentalmente en el respectivo lugar de trabajo. (Alliaud, A., 1990)

¿Qué sucede en la formación de profesores de la facultad en cuestión? En primer lugar, si tenemos en cuenta que los planes de estudios derivarían de la función que se espera de los profesores al ejercer en su práctica, cabe preguntarnos si las propuestas realizadas lograrían generar un profesor... ¿reflexivo?, ¿crítico? ¿intelectuales capaces de tomar decisiones en base a las complejidades de su práctica?

Sin embargo, hay que aceptar que, por lo menos entre los elegidos para ser encuestados, no son éstas las preocupaciones que se manifestaron, primando las solicitudes de tipo pragmático de la formación docente a recibir. Esto parece haberse acentuado en el marco de la reforma educativa aplicada en la provincia de Buenos Aires, ante el aumento de la incertidumbre y de la vulnerabilidad de las condiciones laborales. La propia facultad plantea en el proyecto original que:

"La organización de las asignaturas de los profesorado deben responder a una organización de una didáctica especial y general, en donde el eje de ordenamiento sean los contenidos del ciclo básico y polimodal de la enseñanza. La actual desarticulación del programa responde a esa falta de organización. (...) Plantear el programa en esos términos significará un plazo menor en la formación del profesor..." (Formulario, p.5) [El resaltado es mío, MC].

#### *La universidad como formadora de docentes*

La formación de profesores de historia a través de los distintos planes de estudio apareció relegada a una formación complementaria, un anexo que manifestó -según la opinión de los encuestados- sus límites, independiente de la cantidad o las materias que comprendiese. El diagnóstico actual realizado por la institución al elaborar el proyecto, tanto como las entrevistas realizadas por la comisión, coinciden en la necesidad de fortalecer la formación docente del profesorado de historia (y de geografía). Sin embargo, el

nivel de definición de los planteos es bajo en las encuestas analizadas y se encuentra cargada de cierto utilitarismo. Tampoco las propuestas del Ministerio avanzan demasiado por ese camino.

Por otro lado, aflora claramente la tradición de corte pedagógico predominante en Argentina en desmedro de la didáctica (y dentro de ésta, de las didácticas específicas) como articuladoras del área. Resulta interesante evidenciar el fuerte peso que la tradición alemana que da origen a las "carreras de pedagogía" en Argentina, fundamentalmente a partir de mediados del siglo XX, mantiene en la composición disciplinar del área o "ciclo pedagógico" de la facultad a través de la trilogía que caracteriza a ésta tradición: pedagogía, didáctica general y didáctica específica. (Furlan, A., Gvirtz, S., 1999). En el mismo sentido, se ha apreciado un "retraso relativo" de la participación de "la psicología educativa y de la didáctica" en los fundamentos que rigieron los CBC. (Braslavky, C., 1998, p.394)

Pero además, hay que reconocer que las concepciones didácticas que se presentan, suelen recoger debilidades conceptuales y que la falta de tradición en Argentina de las didácticas específicas, fundamentalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, no colabora para revertir la situación. Si bien hay sectores que vienen aportando en ésta línea, relacionándose con lo que se viene realizando en otros países, reflexionado sobre su conformación (Camillioni, A., 1984; entre otros), la presencia de la didáctica de las Ciencias Sociales no aparece claramente institucionalizada (por ejemplo no es común encontrar un departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales dentro de las universidades del país, o un posgrado específico), existe bastante ambigüedad teórica ("la historia y su didáctica", en el sentido de metodología o recurso, etc.) y posiblemente todavía nos está siendo difícil garantizar coherencia en una mirada teórica unitaria, que incorpore los componentes del triángulo didáctico, que involucre de modo articulado todos los aspectos epistemológicos que la incluyen, y que enriquezca las miradas actuales (Benejam y Pagès, 1997; Aisenberg, 1998).

#### PARA FINALIZAR

A pesar del valorable aumento de interés evidenciado en Argentina sobre los temas relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales y/o la historia, geografía, etc., a partir de las investigaciones en curso sobre las instituciones formadoras de docentes o sobre los propios docentes como grupo social; a pesar de la mayor participación de historiadores y geógrafos en la elaboración de libros de texto para la EGB y el Polimodal, o de la presencia de debates sobre la reforma educativa en reconocidas revistas de historia, y la aparición de revistas especializadas, la cuestión acerca del *para qué* enseñamos ciencias sociales, y/o historia, geografía, etc. en las distintas etapas educativas no ocupó un lugar central en el proceso de transformación educativa.

La respuesta al *para qué* no es simple ni unívoca. Es una respuesta que implica un posicionamiento ideológico, y que supera cualquier discusión de tipo exclusivamente disciplinar. Sin embargo, aunque es difícil no valorar su importancia, sorprendentemente, dicha cuestión se encuentra prácticamente ausente de todo el proceso de cambio de plan analizado. ¿Tenemos claro al abordar la formación docente en la universidad cuáles son las finalidades que perseguimos para la etapa inicial, en cada ciclo de la EGB, en el Polimodal...? De acuerdo a cuáles sean nuestras respuestas, podremos avanzar sobre *qué enseñar, cuándo, cómo*, y demás cuestiones relacionadas y reubicar algunas discusiones (por ejemplo, ciencias sociales vs disciplinas).

Esta ausencia de discusión teórica (que es teórica pero que incluye la representación que de las prácticas docentes tenemos y que es lo que permite darle intencionalidad claramente fundada a las mismas) responde, como vimos, a un tipo determinado de "formación profesional", orientada a dar respuesta al "cubrimiento de cargos", a las demandas actuales del mercado laboral. Hemos considerado algunas opiniones que señalan los peligros de este camino.

De manera funcional a esta tendencia, se encuentra el papel que viene ocupando la formación docente en los planes de estudios de la facultad considerada, aunque no es exclusivo de ella. El mismo ha sido coincidentemente percibido por estudiantes, graduados y por la propia facultad como inadecuado para afrontar la complejidad de la docencia y de las demandas sociales que se le hacen en la actualidad. Esta situación no presenta una relación directa con la *cantidad* de materias "pedagógicas" incorporadas en cada oportunidad.

Mantenernos ceñidos a los mismos diseños no parece ser un camino demasiado fértil. Mi planteo apunta justamente a otorgarle centralidad a la interrelación específica generada entre los conocimientos a enseñar de ciencias sociales y/o las disciplinas que la integran, los docentes y los alumnos. En otras palabras, ubicar a la didáctica de las ciencias sociales como articuladora de las reflexiones acerca de las posibles respuestas a los problemas de la enseñanza en este campo del conocimiento en cada etapa educativa, incluyendo la formación docente del profesorado. Puede que el planteo carezca de originalidad en el marco de este simposio, y ya otros la han planteado, pero el mismo se ubica en el restringido lugar que ocupan (desde lo conceptual, lo institucional, etc.) las didácticas específicas en Argentina, entre formaciones y miradas exclusivamente disciplinares, y las concepciones generalistas de la pedagogía.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRILE DE VOLLMER, M.I. (1995): "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes." en Filmus, D. (comp.) *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. 23-50.

- AISENBERG, B. (1998): "Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?". *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes, 3. 136-163.
- AMÉZOLA de, G. y C. Dicroce. (1998): "Reforma, transformación y metamorfosis. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la E.G.B. en la provincia de Buenos Aires". En *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Santa Fe-Argentina, Universidad Nacional del Litoral, 3. 125-141.
- ARMENTO, B. (1996): "Changing conceptions of research on the teaching of social studies". En Shaver, J. (ed.) *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, Macmillan.
- BENEJAM, P. y Pagès, J. (coord.). (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Escuela Secundaria*. Barcelona, ICE/HORSORI.
- BIRGIN, A., S. Duschatzky e I. Dussel, (1998): "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad". *Propuesta educativa*, 19. 24-25.
- BRASLAVSKY, C. (1998): *El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina*. En Filmus, D.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1992): *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Rei Argentina IDEAS Aique.
- EIROS, N. (1998): "La formación de profesores de historia en la provincia de Buenos Aires". *Anuario del IEHS*, 13. 345-354.
- EIROS, N., V. MILLETICH Y M. SCHROEDER, (1998): "La formación de profesores de historia y la reforma educativa". En Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*. Santa Fe-Argentina, U.N. del Litoral. 3. 142-152.
- FILMUS, D. (1989): "La crisis de la educación universitaria latinoamericana: breves comentarios sobre el debate actual". *Propuesta educativa*, 1. 91-94.
- FILMUS, D. (comp.). (1998): *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires, OEI-Ed. Troquel.
- FINOCCHIO, S., (1997): "La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos". *Entrepasados*, 12. 141-154.
- FRADKIN, R. (1998): "Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes". *Anuario del IEHS*, 13. 309-318.
- FRONDIZI, R., (1970): *La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América latina*. Buenos Aires, Paidós.
- FURLAN, A. y S. GVIRTZ, (1999): "Didáctica y currículum: nuevas tendencias". *Propuesta educativa*, 20. 3-5.
- GIROUX, H. (1988): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.
- PAGÈS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". En Asociación Universitaria del

- Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. España, Díada. 49-86.
- PEÓN, C. (1999): "Criterio y Procedimientos para la Evaluación Institucional Universitaria". Informe a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Área de Evaluación Externa.
- POPKEWITZ, T. (1995): "La relación entre el poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente". *Propuesta educativa*, 13. 30-43.
- SUASNABAR, C. (1995): "La situación del sector docente universitario y las transformaciones del mercado académico". *Propuesta educativa*, 13, 97-105.

## ¿QUÉ PRODUCTOS NOS SIRVEN DE ALIMENTO? CONTENIDOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

ÁNGELES MESTRES IZQUIERDO  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

### INTRODUCCIÓN

Para ejemplificar el desarrollo de este trabajo y la organización de actividades, partimos del problema: "*¿Qué productos nos sirven de alimento?*", a partir del cual, se derivan otros tales como: ¿dónde los adquirimos? ¿son de origen animal o vegetal? ¿de dónde se obtiene... (salchichón, paté, huevos, mermelada de... etc.)? ¿qué podemos encontrar en... (una pescadería, una frutería, una carnicería etc.)? ¿cuál es su procedencia (Canarias, Península, Europa, Sudáfrica...)?, ¿cómo se puede conservar... (congelados, salados, refrigerados...), ¿Qué tipos de envases podemos observar (bandejas, plásticos, cajas, latas...?), ¿cómo podemos averiguar la composición de un producto envasado? (estudio de etiquetas) etc., pudiéndose elaborar una unidad didáctica en la que se implican diferentes bloques de contenidos del currículo de CMNSC.

Por otras parte, se tratará de cubrir objetivos relacionados con los temas transversales que, como de todos es sabido, no han de desarrollarse individualmente sino que han de "impregnar" el currículo establecido en sus distintas áreas: los temas transversales están presentes en las áreas y éstos en los temas.

En la primera parte entresacamos contenidos de algunos de los bloques temáticos que son susceptibles de abordarse a través del problema propuesto y en la segunda, haremos una propuesta de actividades para conseguir algunos de los objetivos de los temas transversales.

#### *Objetivos*

1. Utilizar el planteamiento de un problema como eje organizador de los contenidos en la elaboración de una unidad didáctica.

- 2. Mostrar una manera de incluir los temas transversales en una unidad didáctica.

*Metodología*

- Organización de pequeños grupos y distribución de tareas
- Preparación de una visita a un lugar relacionado con la alimentación
- Elaboración de:
  - guías de observación
  - encuestas
  - otras actividades
- Puesta en común y valoración de las actividades realizadas
- Evaluación

II. CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES QUE PUEDEN INCLUIRSE EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA PLANTEADA A PARTIR DEL PROBLEMA PROPUESTO

(Véase p.193-194 y 195)

III. OBJETIVOS DE LOS EJES TRANSVERSALES Y ALGUNAS ACTIVIDADES CON ELLOS RELACIONADAS

La introducción de los temas o ejes transversales en el currículo educativo supone el reconocimiento del importante papel que juegan determinados contenidos en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad dado el fuerte componente actitudinal que dichos temas conllevan. Los contenidos curriculares para las enseñanzas de los transversales son tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, pero no cabe duda que son estos últimos junto con los valores los que están presentes de un modo más relevante.

Utilizando el tópico “¿Qué productos nos sirven de alimento?”, podemos cubrir una parte importante de los objetivos de los ejes transversales y se proponen algunas actividades que se pueden trabajar en cada uno ellos

*Educación para la Salud*

- Valorar la importancia de una dieta equilibrada para el bienestar físico.
  - Recopilar información de la dieta que han hecho durante la semana para compararla con los principios inmediatos que les aporta con el fin de llegar a establecer una dieta equilibrada.
  - Plantear un problema, por ejemplo, ¿quién necesitará mayor aporte de alimentos y de qué tipo, un deportista o un oficinista? ¿Por qué?

- Utilizar los conocimientos adquiridos sobre nutrición para desarrollar hábitos de cuidado; reconocer y enfrentarse a situaciones que conlleven daños para la salud.

BOQUE. TEMÁTICO 1: EL SER HUMANO Y LA SALUD		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos y costumbres en la alimentación y sus repercusiones sobre la salud</li> <li>- Actividades destinadas al propio cuidado personal en relación con la alimentación</li> <li>- Aspectos básicos de las funciones de nutrición (digestión, circulación, respiración y excreción), identificación y localización de los principales órganos y aparatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración de objetos y situaciones utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recibidas.</li> <li>- Aspectos básicos de las funciones de nutrición (digestión, circulación, respiración y excreción) identificación y localización de los principales órganos y aparatos.</li> <li>- Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado corporal.</li> <li>- Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales sobre el desarrollo y la salud.</li> <li>- Desarrollo de habilidades y recursos para realizar con autonomía y sin discriminación las tareas domésticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopción de hábitos salud, limpieza, de alimentación sana y de prevención de enfermedades.</li> <li>- Valoración de la necesidad de mantener dietas equilibradas para el correcto desarrollo y funcionamiento del cuerpo.</li> <li>- Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y del comportamiento responsable ante los mismos.</li> <li>- Valorar la aportación al propio bienestar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de las tareas y actividades domésticas.</li> </ul>
BOQUE. TEMÁTICO 4. LOS SERES VIVOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los seres vivos: características básicas.</li> <li>- Los animales y las plantas como seres vivos. Diferencias</li> <li>- Relaciones alimentarias entre animales y plantas</li> <li>- Importancia de los animales y plantas para las personas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las principales plantas y animales que nos sirven de alimento.</li> <li>- Morfología, alimentación, reproducción y respuesta ante los estímulos.</li> <li>- Las plantas: árboles, arbustos y hierbas.</li> <li>- Los animales: vertebrados e invertebrados.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de animales y plantas comestibles mediante la consulta de claves y guías sencillas.</li> <li>- Elaboración de informes sencillos sobre animales y plantas utilizadas en la alimentación, integrando informaciones diversas (observaciones, consulta de libros, etc.).</li> <li>- Manejo de instrumentos sencillos para la observación de animales y plantas (pinzas, lupa binocular, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por la observación y el estudio de los seres vivos.</li> <li>- Respeto de las normas de uso de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo.</li> <li>- Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los animales y plantas y en la elaboración de los informes correspondientes</li> </ul>



BOQUE. TEMÁTICO 6: POBLACIÓN Y ACTIVIDADES HUMANAS CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo y profesiones</li> <li>- El trabajo doméstico. La tecnología en el hogar</li> <li>- Los sectores de producción                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de producción, transformación y comercialización de algunos productos básicos</li> <li>- Importancia del sector servicios en la comunidad: el comercio.</li> </ul> </li> <li>- Principales industrias alimenticias de la comunidad                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coste de producción y precio de los productos alimenticios</li> </ul> </li> <li>- Publicidad y consumo de los productos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagen de hombres, mujeres y niños en la publicidad.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios para la recogida de datos sobre el consumo de determinados alimentos</li> <li>- Análisis de la elaboración de un producto desde la extracción de las materias que lo componen hasta su consumo</li> <li>- Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, televisión, etc.) y su incidencia en el consumo de determinados alimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilidad, valoración y respeto por las costumbres y dietas propias y de otras comunidades</li> <li>- Valoración de los distintos trabajos y profesiones, de su función complementaria en el conjunto de la sociedad, así como del espíritu emprendedor y de iniciativa convenientes.</li> <li>- Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo</li> <li>- Actitud crítica ante la promoción del consumo de productos mediante la publicidad, y ante la imagen que del hombre y la mujer se ofrece.</li> </ul>

BOQUE. TEMÁTICO 7. LA TECNOLOGÍA EN LAS ACTIVIDADES HUMANAS CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máquinas y aparatos de uso más frecuente en un mercado o supermercado.</li> <li>- Tecnología y calidad de vida</li> <li>- Máquinas y aparatos de uso más frecuente en agricultura y ganadería: el ayer y el hoy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación y comprobación del funcionamiento de algunas máquinas de uso cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad e interés por descubrir cómo están hechos los aparatos y máquinas del entorno habitual y por conocer su funcionamiento.</li> <li>- Valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida.</li> </ul>

BOQUE. TEMÁTICO 9. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	OCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medios de comunicación:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los medios de comunicación de masas: prensa, radio y televisión, cine, vídeo, satélites.</li> <li>- Información: noticias, publicidad y consumo. La información a través de la imagen</li> </ul> </li> <li>- Redes y medios de transporte                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La actividad económica y su dependencia del transporte.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, magnetófono, proyector, vídeo, etc.) con el fin de recoger o transmitir informaciones.</li> <li>- Utilización de distintos medios de expresión (periódico, cómic, guión radiofónico, etc.) para presentar y comunicar informaciones diversas.</li> <li>- Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares: importancia de determinados alimentos, precaución en el abuso de otros, etc.</li> <li>- Iniciación en el análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios.</li> <li>- Planificación de itinerarios de viajes simulados de los productos importados, utilizando diversos medios de transporte y situándolos en el mapa.</li> <li>- Previsión de los requisitos y necesidades para realización de una acampada (de alimentos, presupuesto, combinación de transportes, ropa necesaria, información sobre el lugar de destino, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.</li> <li>- Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.</li> <li>- Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre la evolución de los medios de comunicación y transporte.</li> </ul>

- Debate sobre las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales (alcohol, tabaco, "comidas basura"... ) sobre el desarrollo y la salud.

- Demostrar que la higiene en la alimentación y de los alimentos es fundamental para consumirlos sin riesgos para la salud

- Presentar cuestiones para el debate tales como:
  - ¿Es necesario lavarse las manos antes de comer?
  - ¿Es adecuado que el que corta los embutidos o la carne sea el que cocina?
  - ¿Cómo han ayudado algunos electrodomésticos como la nevera, la cocina... a la conservación e higiene de los alimentos?

#### *Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos*

- Analizar diferencias entre las funciones desempeñadas por el hombre y las mujeres.

- Debate sobre

- ¿Quién realiza mayoritariamente la compra? ¿Quién se encarga de preparar la comida?
- Respecto a los cargos en el supermercado, ¿se observa diferencias entre los puestos desempeñados por hombres y mujeres? ¿hay causas que las justifiquen?

#### *Educación para la paz*

- Conocer y potenciar los derechos humanos y desarrollar la sensibilidad, solidaridad y compromiso frente a situaciones en las que se vulneren como es el caso del hambre

- Recopilar información sobre las causas de las carencias de determinados países como preparación de una pequeña campaña de recogida de alimentos, medicinas, ropa etc. para enviar a los lugares necesitados (Sahara, Cuba, Venezuela, etc.)

- Puesta en común sobre los derechos humanos y la necesidad de sensibilización, solidaridad y compromiso frente a situaciones en las que se vulneren.

- Realización de una campaña de recogida de alimentos para enviar a lugares afectados por las guerras y por el hambre.

#### *Educación para el consumo*

- Distinguir entre productos necesarios y "caprichos"

- Elaboración de una lista de productos desechables que se utilizan en alimentación (vasos, servilletas, cubiertos, platos...) valorando su utilidad.

- Elaborar una lista de 10 cosas, las que quieran, que comprarían si fuesen al supermercado, valorando el resultado

Saber leer e interpretar las etiquetas

- Llevar distintos productos envasados y estudiar la información de las etiquetas, valorando la utilidad de cada uno de los aspectos que se reseñan: fecha de caducidad, composición, conservantes, lugar de producción etc.

- Establecer comparaciones, mediante el estudio de las etiquetas, de dos productos de distintas marcas.

Captar las estrategias que invitan al consumo

- Análisis crítico de algunos anuncios publicitarios valorando los mensajes que aportan.

- Observar los productos que se encuentran en las cajas de los supermercados tratando de determinar si su colocación es "casual" o si tienen fines consumistas.

#### *Educación cívica y moral*

- Demostrar la importancia de un adecuado comportamiento en los lugares públicos.

- Debate sobre la importancia del respeto a las normas de comportamiento en los supermercados, restaurantes, comedores: guardar turno, reclamar con educación, no coger nada sin pagar, comer adecuadamente (cubiertos, servilleta, boca cerrada...), no "manosear" los productos etc.

- Realización de una pequeña investigación para determinar la influencia de las cadenas multinacionales sobre los pequeños comercios: ¿competencia leal o desleal?

#### *Educación ambiental*

Observar productos habituales de consumo, valorando la posible utilidad de sus restos.

- Debate sobre: ¿será importante "separar" los distintos tipos de basura?

- ¿Qué residuos producimos como consecuencia de la preparación de nuestra comida? Hagan una clasificación teórica de los distintos tipos de desperdicios que hayan reseñado

- Preparación de una encuesta (enfocándola hacia amas de casa, encargados de supermercados o de otro lugar de abastecimiento de alimentos) o de juego de simulación a realizar en el aula, contemplando entre otros aspectos:

- ¿Qué se hace con los desperdicios orgánicos?

- ¿Se hace una clasificación de los desechos? Si se lleva a cabo, ¿qué utilidad tiene?

- ¿Qué se hace y qué se puede hacer con los residuos del embalaje?

- ¿Qué tipo de envoltorios se utilizan en la venta de frutas, verduras, embutidos, carne, etc.? ¿Qué otro tipo podría usarse?

- ¿Cuáles son las preferencias del consumidor a la hora de llevarse su compra: bolsas de plástico, cartuchos de papel, cajas de cartón, bandejas de poliestileno... ?

- Propiciar normas y orientaciones para evitar la utilización de productos perjudiciales para el medioambiente

- Análisis de las posibles relaciones entre la producción y conservación (cultivos, envasado, congelación, precocción etc.), de determinados alimentos

y el coste medioambiental (energético, consumo de agua, emisión de contaminantes, importación de productos etc.) mediante la realización de encuestas, "ecoauditorías" o pequeñas investigaciones bibliográficas.

- ¿Son todos los envases adecuados? Información sobre distintos tipos de envases para conservar o presentar los alimentos.

- Observación de envases de productos alimenticios, clasificándolos como:

- retornables
- reciclables
- desechables
  - no biodegradables
  - biodegradables

- Propuesta de alternativas para los envases que se estimen oportunos.

#### BIBLIOGRAFÍA

MEC (1991), Real Decreto 1344/1991, Curriculum de Educación Primaria, BOE suplemento 220, Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE DEL GOBIERNO DE CANARIAS (1993), Decreto 46/1993, Curriculum de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC nº 44, S/C de Tenerife.

## EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ  
*Universidad de Huelva*

La Didáctica de las Ciencias Sociales concreta su actividad docente en la formación de profesores para *aprender a enseñar* Ciencias Sociales, por lo que se supone que el conocimiento que se genera desde ésta debe ser aprendido por los estudiantes para profesor, o profesores en ejercicio que enseñan CCSS, en beneficio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tanto la investigación didáctica como nuestra propia experiencia como formadores ponen de manifiesto la escasa influencia de los programas de formación en la mejora de la práctica docente, al desvelar la imposibilidad de enfocar la práctica profesional como una simple aplicación de la teoría aprendida. Este fracaso, no imputable en exclusividad a esta didáctica específica, ha llevado a plantearse a la investigación didáctica la necesidad de un cambio en la orientación de los procesos de formación; se acepta por la comunidad investigadora que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, que se viene denominando profesional, en sus actividades docentes. Cómo se puede conceptualizar e investigar tal conocimiento es bastante problemático, así como que el mismo se aborde unido a la disciplina objeto de enseñanza, y son precisamente estas cuestiones las que van a ocupar gran parte del contenido de esta ponencia; parece necesario para la investigación didáctica caracterizar este conocimiento como referente para la formación que se desea promover en los profesores, siendo aquí donde demuestra su potencialidad la teoría del conocimiento profesional.

La teoría del conocimiento profesional de los profesores se pregunta, pues, por lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles, y en nuestro caso, qué contribución puede ser la de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de ese conocimiento para facilitar que el profesorado impulse un proceso gradual de transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, siempre con la finalidad de aprender a enseñar.

En esta ponencia procederé en primer lugar a presentar mi posicionamiento sobre el conocimiento y en particular sobre el conocimiento profesional, continuaré con una revisión bibliográfica tanto en torno a los antecedentes más inmediatos de esta línea de investigación como en relación con los dos programas de investigación que más la han desarrollado, proseguiré con una caracterización del conocimiento profesional dominante y sobre la importancia de las investigaciones acerca de las concepciones del profesor para promover su desarrollo profesional; a continuación, expondré las características y componentes de lo que se considera en la literatura didáctica consultada como conocimiento profesional deseable y algunas precisiones (hay otras ponencias en este Simposio en relación con esta cuestión) en torno al papel de los programas de formación en su desarrollo, para terminar con una breve exposición sobre la aportación de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la generación y evolución de este conocimiento.

Antes de comenzar quiero reconocer que la elaboración de este trabajo no hubiera sido posible sin las aportaciones que para mi conocimiento sobre este tema, nunca para las insuficiencias que en relación con el mismo puedan apreciarse, han supuesto las Tesis Doctorales de Rosa M<sup>a</sup> Ávila (1998) y Ramón Galindo (1996), que en nuestro país son las que más directamente han abordado esta cuestión desde la perspectiva que aquí se expone en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La primera de ellas, bajo los presupuestos del Proyecto IRES (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991), que ha elaborado sobre esta temática una sugerente teoría de la que me considero deudor y que en gran parte suscribo en este trabajo. La segunda tesis está elaborada partiendo del programa de investigación de Shulman, pionero en vincular el conocimiento del profesor a la enseñanza de una disciplina. Sin embargo, tanto en la revisión bibliográfica como en las aportaciones que puedan encontrarse en este trabajo han sido fundamentales los debates, informes e investigaciones desarrollados en el seno del Grupo de Investigación DESYM, en el que trabajamos unidos profesores e investigadores de nuestra Área de Conocimiento a los de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, tanto las personas como las Áreas a las que están adscritas han desarrollado un significativo volumen de investigaciones que he considerado fundamentales para dar consistencia y coherencia a esta aportación.

#### ACERCA DEL CONOCIMIENTO Y DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Como no existe consenso en la comunidad científica entre lo que se entiende por conocimiento y en cómo éste se genera, entendemos que de forma sucinta, y sin referencias explícitas que sería muy prolijo citar, debemos posicionarnos sobre esta cuestión ya que, si no, resultará difícil de entender la perspectiva con la que en este trabajo se presenta el concepto de conocimiento profesional.

Tanto las personas como los grupos de individuos construimos ideas de cómo funciona el mundo. Esta construcción se realiza a partir de nuestra experiencia vivida y de nuestro conocimiento preexistente, estando, pues, condicionada social e históricamente, por lo que se trata de un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente. Nuestra teoría, nuestros constructos personales, son a modo de *lentes cognitivas* a través de las que percibimos y representamos mentalmente el mundo. Esta visión del conocimiento implica una imagen relativista y evolutiva del mismo que tiene indudables repercusiones en el medio educativo, ya que afecta a la naturaleza misma del conocimiento que se genera en el profesor, que éste pretende enseñar y que se aprende por el alumno.

En el caso que nos ocupa, pues, cuando hablamos del conocimiento profesional de los profesores nos estamos refiriendo al conocimiento desde esta perspectiva y, por tanto, su construcción participa del dinamismo y evolución que caracteriza a todo aprendizaje, el conocimiento del profesor es cambiante, crece a través de las interacciones con los alumnos, las experiencias profesionales, de ahí que deba caracterizarse a través de componentes y rasgos más que mediante objetivos terminales. Además, por ello es fundamental para su investigación y análisis tener presente las concepciones, actitudes y valores de los estudiantes para profesor y profesores en ejercicio porque éstas actúan como lentes o filtros a través de las cuales toman las decisiones profesionales y representan la enseñanza y su papel en ella.

En coherencia con lo que acabamos de señalar, para el análisis de este conocimiento es necesario una *perspectiva epistemológica*, pues la actividad de la enseñanza implica el ejercicio de un tipo especial de conocimientos con los que realizar tal trabajo, a lo que añaden Porlán y otros (1996), que los profesores trabajamos con diversos tipos de conocimientos, pretendiendo promover en otros determinados conocimientos; el espacio, el tiempo escolar y el currículum tienen que ver con alguna forma de conocimiento, y para abordar los problemas de la práctica e impulsar un auténtico proceso de formación inicial y permanente se requiere un nuevo tipo de conocimiento profesional. Desde una perspectiva similar Shaver (1993) destaca la potencialidad del análisis epistemológico en referencia a las diversas concepciones del profesorado sobre las Ciencias Sociales o sus presunciones acerca de cómo aprenden los alumnos.

A estas características generales del conocimiento de los profesores habría que añadir otras específicas, que en nuestro caso concretamos en las siguientes:

- 1 Su *carácter situado*. A semejanza con otros conocimientos (véase Claxton, 1987), la generación de este conocimiento, su aprendizaje y su aplicación están vinculados a contextos y experiencias de enseñanza, lo que tiene indudables consecuencias en la metodología de los programas de formación inicial o permanente que se diseñen para desarrollar este conocimiento profesional, así como en las investigaciones sobre conocimiento profesional que involucren directamente a los profesores (investigación-acción, investigación colaborativa).

- 2 Su *carácter profesional*. Como es sabido, las distintas formas de enfocar las cuestiones educativas se ponen también de manifiesto en las diferentes maneras de entender la figura del profesor y el modo en que éste ha de formarse. En este sentido, desde nuestra perspectiva, debemos denominar a este conocimiento *profesional* porque de este modo consideramos al profesor que, al igual que el médico o el ingeniero, realiza una actividad en la que debe tomar decisiones y asumir importantes cuotas de responsabilidad (véase Benejam, 1986; Imbernón, 1994b y Palonsky, 1993). De ahí que Angulo (1999) proponga denominarlo *conocimiento de oficio*, si bien tal concepto ya había sido acuñado con anterioridad por Bromme (1988).
- 3 Su *carácter práctico*. Está ligado a la práctica docente y se transforma durante sus interacciones en la práctica. No estamos ante un saber académico o científico, aunque ya veremos las interacciones que deben propiciarse entre éste y la propia práctica e igualmente habrá que dilucidar las repercusiones de este carácter práctico en la formación del profesorado y en particular en la inicial; sin embargo, tampoco podemos definirlo como un conocimiento exclusivamente práctico, porque ello significaría eliminar del saber hacer la capacidad de pensar y conocer, de ahí que algunos prefieran denominarlo conocimiento experiencial (Marrero, 1992). Desde el programa de investigación IRES se ha enfatizado este carácter práctico señalando que *la práctica es intervención en lo cotidiano pero no mera acción, ya que es intencional y como tal busca la consecución adecuada y rigurosa de los fines previstos* (Porlán y otros, 1996, p.26). Por ello, este conocimiento práctico tiene una epistemología propia de un nivel de complejidad al menos similar al del conocimiento científico, aunque tradicionalmente en la formación del profesor no se valora del mismo modo, que debe reunir una serie de requisitos (véase Porlán y Rivero, 1998, p.65) y que trata de resolver una serie de problemas en torno a la intervención del profesor relacionados en gran medida con el desarrollo curricular. No debe olvidarse, como afirma Rozada (1997), que precisamente la distinción entre teoría y práctica, así como las relaciones entre ambas, son asuntos esenciales entre los que nos situamos en una perspectiva crítica porque el propio concepto de crítica puede entenderse traspasado por esta distinción y sus relaciones. En relación con esta interacción teoría-práctica, Imbernón (1994b) señala que para que se reflexione sobre este conocimiento práctico y se elaboren procesos prácticos de mejora, son necesarios elementos teóricos que, unidos a la experiencia, lo legitimen, lo cuestionen, lo analicen, etc. Si no, existe el riesgo de que el conocimiento práctico sea predominantemente reproductor de la ideas de otros.

## ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR

Sin pretender hacer una revisión de la literatura pedagógica y de los programas de investigación en relación con esta cuestión (véase Montero, 1992, quien habla de investigaciones sobre el aprendizaje de la enseñanza o del aprender a enseñar y Angulo, 1999), podemos afirmar, siguiendo a Ávila (1998), que desde que en los años sesenta aparece la línea de investigación basada en el paradigma (preferimos denominarlo programa de investigación) proceso-producto, en la que se intentaba establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, en el contexto educativo se han desarrollado numerosos estudios centrados en el papel desempeñado por el profesor en la enseñanza, con la intención de aportar datos que permitan una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como ya indicamos en otro lugar (Ávila y Estepa, 1997), el interés por el también denominado *conocimiento del docente* (Angulo, 1999) se ha desarrollado en gran parte desde la línea de investigación denominada *pensamiento del profesor*, que centra su atención en el profesor como planificador, pensador y tomador de decisiones. Sin detenernos en caracterizar dicho programa de investigación y sus aportaciones e insuficiencias (véase Pagés, 1993; Imbernón, 1994b y Barquin, 1995) los primeros estudios se centraron en la comparación expertos-novatos, planteando trabajos en los que se indagaba sobre distintas cuestiones: las componentes de dicho conocimiento, sus características, su naturaleza, etc. El acercamiento a estos problemas se hizo desde diferentes perspectivas: la psicología cognitiva, el interés central en analizar los procesos de aprender a enseñar, desde el trabajo profesional, centrando la atención en la práctica. En 1986, precisamente en Huelva y más concretamente en La Rábida, se celebró el primer Congreso Internacional sobre *Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones*, publicándose una selección de sus ponencias (Villar, 1988), entre las que destacamos la de James Calderhead, profesor de la Universidad de Lancaster, por la síntesis que realiza en relación con las investigaciones desarrolladas desde este paradigma. Este autor enumera hasta diez características del conocimiento de los profesores: 1) El contenido se organiza en estructuras (*esquemas*), que facilita la acción profesional. 2) Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error. 3) Las estructuras del conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas. 4) Las estructuras o esquemas de conocimiento también contienen guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares que guían respuestas típicas a situaciones típicas (*rutinas*). 5) Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos. 6) Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y éstos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.

7) Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimientos y creencias relacionado con la enseñanza. 8) Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias o afectos. 9) Los esquemas de los profesores no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo. 10) Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar (Calderhead, 1988).

No cabe duda que tal caracterización indica el grado de desarrollo alcanzado en la investigación sobre este ámbito, sin embargo en sus resultados se echa en falta la escasa atención prestada en el análisis de este conocimiento a la materia o disciplina que se enseña por el profesor. En 1986 Shulman, profesor de la Universidad de Standford, presenta su conocido programa *The Knowledge Growth in Teaching* en el que pretende analizar específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como la forma en que los profesores trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos, se inicia así dentro de esta línea de investigación una orientación más comprometida con los contenidos que enseñan los profesores. En este sentido, y como afirma Elmore (1992, citado por Marcelo, 1993), la investigación educativa se plantea que es probable que la enseñanza varíe considerablemente dependiendo de la disciplina que se enseña, de modo que la investigación sobre la enseñanza en vez de tratar de identificar destrezas docentes genéricas busca las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas específicas. Es posible extraer semejanzas entre los diferentes tipos de destrezas que se requieren en las diferentes áreas de contenido, pero la actual investigación sobre la enseñanza se centra principalmente en los requisitos específicos para comprender una disciplina.

Sin entrar en este momento en un análisis más detallado respecto de las aportaciones del programa de investigación de Shulman al conocimiento profesional de los profesores y en particular a la componente denominada Conocimiento Didáctico del Contenido o Conocimiento de Contenido Pedagógico, no cabe duda, como afirma Bolívar (1993, p.579), que *si este conocimiento existe, y forma parte del conocimiento base de la enseñanza, es justo sobre el que se podría situar una identidad y legitimación del campo de las didácticas específicas*. Por ello, en el Congreso que sobre *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* se celebró en Santiago de Compostela en 1992, este programa de investigación centró en gran parte la atención de ponentes, comunicantes y asistentes. Así Benejam (1993) afirmaba en dicho Congreso, en relación con el conocimiento pedagógico de la materia o conocimiento didáctico del contenido, que *este conocimiento que une el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema lo identificamos con la Didáctica* (p.341).

En general desde todas las Didácticas Específicas, y muy especialmente desde la Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, se

comenzaron a desarrollar y se están desarrollando investigaciones en esta orientación. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, y a pesar del papel tan relevante concedido por este programa de investigación a las didácticas específicas, encontramos importantes limitaciones e insuficiencias en relación con la caracterización del conocimiento profesional. Así se ha afirmado que este nuevo campo de investigación y de formación del profesorado está *berido de una tradición académica rediviva del profesionalismo docente* (Bolívar, 1993, p.579); por ello, Gimeno y Pérez (1992), en su análisis sobre los modelos de formación del profesorado, clasifican el programa de formación orientado por esta visión del conocimiento profesional dentro de lo que denominan *perspectiva académica*, si bien en su enfoque *comprensivo*, ya que el profesor no se concibe como una enciclopedia, sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y entiende ese saber desde una perspectiva histórica y evolutiva, sin embargo se trata de una formación académica porque se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de presentación o transmisión, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, por lo que es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría. Aún más radicales son en la crítica Porlán y Rivero (1998) cuando argumentan que *si ser profesor implica, sólo, dominar el saber científico y transmitirlo a los alumnos, estaríamos ante un modelo claramente academicista y enciclopédico, por muy evolutiva y relativista que sea nuestra visión de la ciencia... si lo que se busca es que una concepción no absolutista del saber científico sea uno de los elementos a poner en juego en el proceso formativo, en interacción con el saber experiencial del profesor, con los procesos de reflexión, con los problemas sociales, etc. estaríamos ante un modelo reflexivo y crítico* (p.22).

En este sentido, estos autores están trabajando desde la perspectiva del Proyecto IRES en el desarrollo de una teoría del conocimiento profesional por la necesidad de comprender mejor el conocimiento de los profesores, sus posibilidades reales de evolución y las estrategias formativas más adecuadas para que los propios profesores impulsen una transformación gradual de la enseñanza. Es esta teoría la que consideramos más integradora, intentando superar las limitaciones que hemos apreciado en anteriores programas de investigación, apoyándose en un Modelo Didáctico cuyo principio básico es la investigación y que se fundamenta en unas perspectivas teóricas (constructivista, sistémica, compleja y crítica) que le dan rigor y coherencia. Así pues, en adelante gran parte del análisis realizado en torno al conocimiento profesional será enfocado a la luz de esta teoría.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOMINANTE: CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES

Conocimiento de oficio, conocimiento del docente, conocimiento práctico, conocimiento experiencial, conocimiento profesional, pues, como el que va

construyendo el profesor desde su formación inicial y durante su ejercicio profesional. Sin embargo, el modelo imperante en la enseñanza de la Didáctica, antes y ahora, da a los teóricos la definición de los problemas, la selección de los métodos y los modelos de evaluación y reduce a los prácticos a la aplicación ciega de sus teorías y supuestos (Benejam, 1999). *El impacto de la presunta superioridad de la teoría, unida a la poca consistencia de la práctica han restado cualificación profesional al profesorado...: enseñar, igual que curar, no degrada; es un trabajo diferente que debe llenarse de significado, contenido y rigor; que reclama mucha investigación y que solamente dignificamos si defendemos su especificidad y sentido científico* (Benejam, 1986, p. 175). *Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas de modo que éstos, cuando agotan sus escasos recursos, adoptan los modelos de enseñanza tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir* (Benejam, 1993, p. 345).

Son esos modelos de enseñanza tradicionales y esos programas de formación los hegemónicos, configurando el conocimiento profesional realmente existente o dominante, en el que se pueden distinguir cuatro tipos de conocimiento<sup>1</sup>:

- a *Los saberes académicos*, en los que incluimos las concepciones que los profesores tienen tanto de las disciplinas que enseñan como de las Ciencias de la Educación. Este sería el lugar, como señala Rozada (1997), de las fuentes del currículum. Saberes que se generan básicamente en el proceso de formación inicial, de forma explícita y organizados en torno a la lógica disciplinar. Los vinculados a la Pedagogía, Psicología y otras Ciencias de la Educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional, con menor peso aún en el caso del profesorado de Secundaria, constituyendo lo que muchos profesores denominan despectivamente "teoría", de modo que como se ha podido apreciar tanto en nuestra experiencia como formadores como a través de la investigación didáctica, se consideran conocimientos alejados de la realidad educativa y de la práctica de aula.
- b *Saberes basados en la experiencia*, ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio profesional en torno a diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como cuando programan, evalúan o realizan diagnósticos de los problemas de aula; también, en el caso de la formación inicial, tales ideas podrían desa-

<sup>1</sup> Aunque seguimos a Porlán y Rivero (1998) en esta caracterización del conocimiento profesional dominante, estimamos que, en ocasiones, el significado que dan a los términos *componentes, dimensiones, tipos y fuentes* del conocimiento es confuso, por lo que en el desarrollo de nuestro planteamiento podrá apreciarse que el uso que hacemos de tales términos no es siempre coincidente con el de estos autores.

rollarse a través del análisis de las experiencias de otros profesores. Estos saberes se suelen manifestar como creencias, expresión observable de las concepciones (en torno al debate conceptual concepciones-creencias, véase Contreras, 1999), principios de actuación, metáforas, a las que Munby (1988) asigna un gran potencial como forma de conceptualizar tales principios y creencias de los profesores, e imágenes de conocimiento personal, analizadas por Clandinin y Connelly (1988) como una componente del conocimiento práctico personal. Se trata de concepciones que se comparten habitualmente entre los compañeros de trabajo, que tienen un fuerte poder socializador y relativamente orientador de la conducta profesional. Son saberes que incorporan el sentido común, por lo que no mantienen un alto grado de organización interna, son adaptativos, con contradicciones internas e impregnados de valores morales e ideológicos (véase a este respecto la caracterización que sobre la conciencia ordinaria realiza Rozada, 1997).

- c *Rutinas y guiones de acción*. Se trata en este caso y en el que enumeramos a continuación, como indica Bromme (1988), de caracterizar los conocimientos profesionales que pueden describirse como una mezcla de conocimientos científicos y aquellos adquiridos mediante la experiencia práctica. Tales conocimientos no son fácilmente verbalizables por sus poseedores e incluso se puede discutir si tiene sentido siquiera hablar de conocimientos. Lowyck (1988), que revisa y analiza las definiciones que se han dado del término rutina, incorpora a su significado que si bien se trata de unidades recurrentes de conducta, actividades no conscientes y con una connotación de automatismo, un elemento importante para definir una rutina es el momento en que una actividad se convierte en tal, de ahí la cualidad experta de una rutina, que supone un alto nivel de profesionalidad en la enseñanza después de un considerable tiempo de aprendizaje. Sobre *esquemas, rutinas y guiones de acción*, es suficientemente clara la caracterización de Calderhead que hemos expuesto con anterioridad, por lo que no nos detendremos en esta cuestión, aunque no creemos que este tipo de conocimiento deba tener un carácter peyorativo. Por ello, compartimos con Porlán y Rivero (1998) que *cualquier cambio que se promueva en la enseñanza ha de traducirse, en último término, en un cambio de rutinas, si queremos que entre realmente en el aula* (p. 61). Para analizar tales rutinas la evocación del recuerdo de lo acontecido en clase es la única manera, si bien tal información responde más a lo que los profesores creen que deberían hacer que a lo que hacen realmente; en este sentido, como señala Bromme (1988), no se trata de voluntarias falsas informaciones sino de falsas informaciones involuntarias, debido al deseo de proceder de modo racionalmente fundamentado. Se trataría en este caso de un *conocimiento simulado*, según la distinción que realizan Carrillo y otros (1999), quienes lo definen como el



que los profesores explicitan cuando se les pregunta sobre él a través de cuestionarios o entrevistas de investigación, también llamado conocimiento declarado (véase Galindo, 1996). Este conocimiento, junto con el que denominan *conocimiento en la acción* (el que los profesores ponen en práctica) y el *conocimiento real* (al que sólo podemos aproximarnos), están relacionados con las creencias, actitudes y valores de los profesores.

- d *Las teorías implícitas.* Como señala Marrero (1992), todo parece indicar que efectivamente se producen ciertas construcciones que tienen una organización interna y flexible y que permiten decidir pautas de interacción más o menos congruentes con ellas. Según este autor, estas teorías son una síntesis de experiencias y cogniciones diversas (conocimientos, creencias,...) que pueden guiar los procesos de toma de decisiones y acciones del profesorado. No son teorizaciones conscientes ni aprendizajes académicos y suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos. Al ser interpretaciones a posteriori acerca de qué teorías dan razón de lo que creemos y de lo que hacemos (*teorías expuestas y teorías en uso*), aunque lo creamos y hagamos sin saberlo, puede que no haya una excesiva correspondencia. En este sentido, afirma Elbaz (1988), que la divergencia entre *teoría expuesta y teoría en uso* no debe considerarse como un fallo del profesor, ni signo de inmadurez o inadecuación de su conocimiento, sino más bien como un rasgo necesario del conocimiento del actuante (en realidad, de todo el conocimiento, según algunos) en tanto en cuanto tal conocimiento se desarrolla y sale a colación en un contexto.

Compartimos como conclusión de esta caracterización que *el conocimiento profesional dominante suele ser el resultado de yuxtaponer estos cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales* (Porlán, Rivero y Martín, 1997, p.158).

En la caracterización de este conocimiento profesional dominante hemos hablado en numerosas ocasiones de las concepciones del profesor y es que éstas, al igual que en el caso de los alumnos, son fundamentales tanto para caracterizar el conocimiento del profesor como para partir de ellas en cualquier proceso formativo detectando los obstáculos que impiden su evolución. De ahí que en la Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que en otras didácticas específicas, se haya procedido a realizar numerosas investigaciones sobre las concepciones científicas, didácticas y curriculares de los profesores. Así, en relación con estas concepciones curriculares, se ha señalado que *si el currículum prescrito puede garantizar el cambio teórico del contenido, pero no de la práctica; si la práctica es el territorio exclusivo del profesorado y es en ella donde el currículum adquiere todo su sentido; si el profesor tiene ideas propias sobre la práctica y el currículum, parece lógico investigar el pensamiento del*

*profesor para relacionar el currículum y su desarrollo con su propio desarrollo profesional* (Pagés, 1993, p.56). No obstante, éste es un caso particular, aunque muy significativo, que ya abordamos en otro lugar (Estepa y Domínguez, 1999), y que pone de manifiesto cómo puede fracasar una reforma educativa por no tener en cuenta a los profesores y el conocimiento profesional dominante. Sólo hemos querido llamar la atención sobre la relevancia de la investigación sobre estas concepciones (una excelente revisión sobre la investigación de este aspecto en nuestro ámbito disciplinar puede consultarse en Ávila, 1998) para el conocimiento profesional.

#### QUÉ DEBE SABER Y SABER HACER UN PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

Al formular esta pregunta entramos en el campo del conocimiento profesional deseable, es decir, del que pretendemos que el estudiante para profesor o profesor en ejercicio construya para desarrollar su actividad profesional, que debe capacitarle para abordar los problemas profesionales con rigor y capacidad crítica, reconociendo, valorando y mejorando sus pautas de actuación profesional y siendo consciente de los dilemas éticos que le plantea su intervención. Ya hemos visto que este conocimiento no puede ser un saber académico, porque se plantea problemas de intervención, ni siquiera la síntesis de varios de ellos; que al referirse a procesos humanos, no puede ser sólo un conjunto de competencias técnicas; que al buscar la coherencia y el rigor, no puede ser la mera interiorización acrítica de la experiencia (Porlán y Rivero, 1998), sino un saber profesional cuya finalidad descansa sobre el impulso de aprendizajes en los alumnos (Carrillo y otros, 1999). Se trata, pues, de un saber de carácter complejo integrador de otros muchos saberes: ¿de qué saberes?, ¿cómo se estructuran y organizan?, ¿cómo se generan y evolucionan?

A estas preguntas se han dado variadas respuestas (para algunos tal diversidad pone de manifiesto la imposibilidad de determinar el conocimiento base para la enseñanza; véase Palonsky, 1993) normalmente vinculadas a los modelos de formación o que podemos inferir a través de éstos, aunque para nosotros ni tal relación es directa (el conocimiento profesional alude al *qué* y los modelos formativos al *cómo*, si bien no cabe duda de que el conocimiento profesional que se desea orienta la formación que se está promoviendo), ni podemos centrar nuestra atención en esta importante cuestión porque es objeto de otra ponencia de este Simposio (para una revisión de la investigación sobre los modelos de formación del profesorado de Ciencias Sociales, véase Pagés, 1997). Vamos, pues, a proceder a recoger sintéticamente algunas de las propuestas que hemos considerado más significativas, para con posterioridad centrarnos en aquellas con mayor potencialidad en relación con nuestra perspectiva.

Benejam (1986), en su diseño de plan de estudios para la formación inicial de los maestros, distingue entre preparación académica y profesional,

estableciendo en la primera una serie de saberes disciplinares relacionados directamente con la materia o materias que va a enseñar el maestro, mientras que en la segunda incluye unos conocimientos específicos de las Ciencias de la Educación, y en particular las Didácticas Específicas y las prácticas (a las que otorga una importancia esencial), la aceptación de un código ético profesional y unas determinadas capacidades y actitudes personales.

Luis (1988), en relación con la formación que debería tener un profesor de Geografía, señala cuatro rasgos que definirían a ese profesional: formación científico-educacional; formación básica en el núcleo de la materia geográfica, haciendo especial énfasis en el valor formativo del mismo; adquisición de técnicas de trabajo tanto científicas como educativas que le posibilitaran desarrollar su tarea en el aula y una componente práctica que advierte que no va a desarrollar.

Imbernón (1994a) señala cuatro componentes en la formación del profesorado: científico, psicopedagógico, cultural y práctica docente. Destacamos del primero la preparación para que el profesor sea un agente educativo que posee conocimientos de la/s disciplina/s que ha de transmitir, distinguiendo entre la formación en contenidos curriculares y la de técnicas de autoformación. Mediante la componente psicopedagógica, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las Ciencias de la Educación para su aplicación en el ejercicio docente, señalando dos vertientes, la formación general o formación de base, y la denominada metodología de transmisión de los contenidos curriculares, o didácticas específicas según nuestra terminología. Respecto al tercer componente, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá. Finalmente con el estudio y reflexión sobre la práctica docente, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión. El mismo autor (Imbernón, 1994b), en un trabajo posterior, introduce el concepto de *conocimiento pedagógico*, destacando que el conocimiento pedagógico especializado radica, más que en el conocimiento de las disciplinas, en los procedimientos de transmisión de éstas y en los factores intervinientes que lo condicionan. El necesario conocimiento proposicional previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la *reflexión en y sobre la práctica* (véase Schön, 1992) provocará la precipitación de un determinado conocimiento profesional especializado, estrechamente unido a la acción, de ahí su carácter práctico.

Rozada (1997) afirma que *para formarse habrá que estudiar, reflexionar y actuar, interrelacionando los tres tipos de actividad sin incurrir en reduccionismos. Pero a partir de esta afirmación no es posible establecer ninguna tecnología a través de la cual baya de conseguirse esto* (p.81).

Hay, sin embargo, otras propuestas mucho más concretas sin que por ello necesariamente deban tener un carácter tecnológico, que se han suscitado básicamente a raíz del programa de investigación y formación de Shulman,

que anteriormente comentamos y que ahora desarrollaremos, que centran su atención tanto en delimitar los componentes o partes, refiriéndose al contenido, de la estructura del conocimiento profesional, como las fuentes a partir de las cuales se elabora. Tales propuestas han sido formuladas fundamentalmente desde el campo de la Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, ya que en nuestro ámbito el grado de reflexión sobre esta cuestión es menor (véase, no obstante, Galindo, 1996).

Si bien en el modelo originario de Shulman sobre el conocimiento profesional se distinguen siete categorías del conocimiento base del profesor, convenimos con Marcelo (1993), a quien seguimos en la exposición de sus planteamientos, que las investigaciones desarrolladas por sus colaboradores reducen a cuatro las componentes de este conocimiento en las que se organizan los saberes del profesor: Conocimiento de la Materia, que incluye tanto su contenido como el de su estructura sintáctica y semántica; el Conocimiento Pedagógico General, compuesto por los conocimientos sobre los alumnos y el aprendizaje, la gestión de clase y el currículum y la enseñanza; Conocimiento del Contexto, que hace referencia al dónde (la comunidad, el barrio, la escuela) se enseña y a quién (el alumno); el Conocimiento Didáctico del Contenido, que comprende las concepciones del profesor sobre para qué enseña una materia, el conocimiento de las dificultades de su comprensión por los alumnos, el conocimiento del currículum sobre tal disciplina, así como de las estrategias de enseñanza de la misma. Es este último conocimiento el que se ha identificado con la didáctica específica y, por tanto, el que más se ha trabajado desde éstas para valorar la contribución de las mismas al desarrollo del conocimiento profesional; no obstante, según este autor, este conocimiento se construye a partir del que el profesor posee sobre el contenido, así como del conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos. Es precisamente el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica que plantea en relación con la transformación del contenido en materia enseñable una de sus principales aportaciones, ya que distingue en él cinco fases que median desde la planificación hasta la enseñanza misma de un contenido: *conocimiento comprensivo* de la materia en concreto que se planifica; *transformación* del contenido que se va a desarrollar, fase de especial importancia que podríamos identificar con la transposición didáctica; la *enseñanza* propiamente dicha, que incluye conocimiento referido a la gestión de clase, presentación de la información, interacción con los alumnos, etc.; la *evaluación* de la comprensión de los estudiantes y de la propia actuación del profesor; la *reflexión*, en la que el profesor revisa, reconstruye y analiza críticamente su propia actuación en clase.

Es este modelo de razonamiento y acción uno de los aspectos más interesantes de la propuesta, pues la quinta fase parece poner de manifiesto que parte de ese conocimiento se aprende a partir de la reflexión sobre la acción y que, por tanto, la experiencia también es una fuente de ese conocimiento profesional. No obstante, entre las críticas que se le han formulado, Armento

(1992) señala que el papel del profesor sigue definiéndose básicamente como el de presentador del conocimiento, y no como el de tomador de decisiones o transformador. A ello habría que añadir que, desde nuestra perspectiva, está excesivamente centrado en la enseñanza de la disciplina o materia, de modo que el modelo no sólo tiene dificultades para ser trasladado a la enseñanza infantil y primaria, sino que también adolece de una concepción restringida del conocimiento escolar.

Por otra parte, y desde el ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, este programa de investigación ha producido un importante impacto, dando lugar a un cuantioso volumen de investigaciones de las que destacamos las llevadas a cabo por Bromme, quien afirma que *el saber profesional incluye por tanto elementos teóricos y consta de reglas empíricas y experiencia práctica. Y aún hay otro aspecto del conocimiento teórico que juega también un papel, a saber: el metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura. En el saber profesional se incluye, por tanto, también teoría junto a la experiencia práctica* (Bromme, 1988, p.20). En estos conocimientos profesionales distingue *aspectos de contenido*, entre los que señala: conocimientos de matemáticas, conocimientos curriculares, conocimientos sobre la clase, conocimientos sobre lo que los alumnos aprenden, metaconocimientos, conocimientos sobre didáctica de la asignatura y conocimientos pedagógicos; y *aspectos psicológicos*, que comprenden las rutinas, el saber mudo o saber tácito, los esquemas y scripts. Destacamos de este autor los metaconocimientos, sobre los que más adelante nos extenderemos, y los aspectos psicológicos, pues son un modo de integrar la experiencia práctica. Sin embargo, trabajos posteriores de otros autores parecen haberse centrado más en considerar el conocimiento del profesor como un listado de elementos o componentes que los profesores deben poseer o dominar que en una perspectiva más evolutiva del conocimiento profesional.

Por otra parte, Carrillo (1998) considera que *deben incluirse en el conocimiento profesional contenidos que deben ser dominados por los maestros y otros (que deben haber trabajado y discutido) situados en el campo del saber pero que, bien por su complejidad o por su extensión, no tienen forzosamente que ser plenamente dominados* (p.94). Distingue en otro lugar (Carrillo y otros, 1999) cuatro componentes en este conocimiento: componente *específico o disciplinar* (matemáticas), componente *curricular* (especie de intersección entre pedagogía y matemáticas), componente *actitudinal* (aprecio por las matemáticas, valores transmitidos por éstas) y componente *humana* (relacionada con el grupo humano). De esta propuesta valoramos especialmente su esfuerzo de síntesis así como de integración de saberes, e igualmente, el que no trate de aportar matices que la asocien exclusivamente con la formación inicial o la permanente. En esta misma línea, Martín del Pozo y Porlán (1999) distinguen también cuatro componentes de este conocimiento: conocimiento *pedagógico general* y conocimiento del *contexto escolar*, que son relativamente independientes del contenido a enseñar; conocimiento del *contenido*, que no debe ser

solamente un conocimiento adecuado de la disciplina sino sobre la disciplina, es decir, un conocimiento profesionalizado del contenido, del objeto de estudio en el currículo escolar; y el *conocimiento didáctico del contenido*, que es un conocimiento práctico y profesionalizado del contenido y de su enseñanza y aprendizaje.

Nos vamos acercando así a la caracterización del conocimiento profesional deseable como un único saber que integra la teoría (componente estática) y la experiencia práctica (componente dinámica) o, mejor, como un saber con varias componentes que *beben* o se *nutren* de la teoría y de la experiencia, de las que extraen información para, tras una elaboración personal, producir *teorías prácticas* sobre las finalidades de la educación, la naturaleza de los contenidos escolares, la visión de cómo éstos son aprendidos por los alumnos, etc. Estas fuentes de las que *emana* o que generan el saber profesional deseable son, según Porlán y Rivero (1998):

- a) *Las metadisciplinas*: se refieren a teorías generales y cosmovisiones que nos permiten un análisis crítico del resto de los conocimientos formalizados, en ellos se contemplan: cosmovisiones ideológicas (marxismo, ecologismo...); perspectivas epistemológicas (constructivismo, positivismo...); perspectivas ontológicas (sistematismo, complejidad...).
- b) *Las disciplinas*: entre las que incluyen:
  - disciplinas relacionadas con la áreas curriculares, en nuestro caso, Geografía, Historia, etc,
  - disciplinas relacionadas con la enseñanza (Pedagogía, Teoría del Currículo, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc)
  - disciplinas relacionadas con el aprendizaje (Psicología)
  - disciplinas relacionadas con el estudio de los sistemas educativos (Sociología de la Educación, Economía Educativa, etc).
- c) *La experiencia*: distinguiendo tres componentes, atendiendo al grado creciente de integración y de elaboración consciente y reflexiva que representan:
  - saberes rutinarios, que representan los guiones y esquemas de acción que son imprescindibles para organizar y dirigir el curso de los acontecimientos de la clase,
  - principios y creencias personales de los profesores acerca de las diferentes variables de su experiencia profesional, a los que atribuyen mayores dosis de generalización que a las anteriores y mayor conciencia por parte del sujeto que las mantiene,
  - saberes curriculares sistematizados, que se refieren al conjunto de ideas, hipótesis de trabajo y técnicas concretas que se ponen conscientemente en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum.

Las teorías prácticas que se obtienen por la integración, que no mera yuxtaposición, de las fuentes analizadas, se articulan, según estos autores, en tres niveles de concreción: *metaconocimientos profesionales*, se refiere a aquellos

conceptos, procesos y valores que actúan como ejes integradores del conocimiento profesional; el *modelo didáctico de referencia* o *trama básica de referencia*, en el que se recogen grandes núcleos del conocimiento práctico y las interacciones entre ellos; y de cara al trabajo con los profesores, los *ámbitos de investigación profesional*, que se corresponden con problemas profesionales relevantes cuyo abordaje permite la organización, construcción y desarrollo del saber docente. Finalmente, el conocimiento profesional que se propone no se considera como una representación estática y finalista de un conjunto de significados profesionales ideales, sino una completa *hipótesis de progresión* que, partiendo del nivel más próximo a las concepciones y actuaciones mayoritarias del profesorado, propone dos niveles intermedios de transición y un nivel final de referencia, este último representa la superación de los obstáculos presentes en los niveles intermedios y la imagen provisionalmente más coherente del saber profesional deseable (Porlán y otros, 1996).

Esta caracterización del conocimiento profesional deseable que acabamos de realizar puede ser tachada de teórica, argumentando que precisamente uno de los grandes problemas que tienen los actuales modelos de formación del profesorado es su incapacidad para transformar la práctica, a pesar de sus planteamientos teóricos; así afirma Pagés (1994) que el problema no es saber cuál debe ser el contenido de tales programas de formación sino, fundamentalmente, las formas y estrategias para lograr un cambio real en las prácticas curriculares de los profesores. Sin embargo, para Palonsky (1993), el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa, y Montero (1992) concluye que *sea cual sea la forma que adopte un programa formativo, sus decisiones no podrán ignorar esta cuestión tan sustantiva: ¿Qué conocimiento? ¿Cómo introducirlo en el currículum? ¿Cómo facilitar su reelaboración?* Y es que si se realizan investigaciones sobre la formación del profesorado o sobre el profesor y no se tiene claramente estructurado qué características debe tener su conocimiento profesional, está faltando el referente básico, el marco teórico o conceptual para tomar decisiones, analizar y comparar.

Quedan aún algunas cuestiones pendientes y muchas investigaciones por hacer, no obstante me gustaría terminar este asunto con muchas preguntas y algunas respuestas: si el conocimiento profesional es un conocimiento práctico, ¿cómo trabajar con la fuente experiencial en la formación inicial del profesorado?, ¿qué diferencias y semejanzas existen entre el conocimiento profesional de los profesores de enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria, e incluso en este tercer nivel, entre ESO y Bachillerato?, ¿qué modelos de formación y que estrategias formativas son las más adecuadas para facilitar la construcción de este conocimiento?, si el conocimiento experiencial tiene un fuerte componente conservador, ¿cómo romper con las rutinas, sobre todo con aquellas que obstaculizan la transformación de la enseñanza? ¿cómo puede contribuir la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de este conocimiento profesional deseable?

Contestaré sólo a la primera y la última de las preguntas planteadas. En el caso de la primera, no cabe duda de que el *practicum* tiene que ocupar en la formación del estudiante para profesor un espacio cuantitativo y cualitativamente diferente, es decir, hay que dedicar más créditos, más tiempo, a las tareas de inmersión-observación, planificación e intervención en la realidad escolar, y además debe mejorar la selección de los centros y del profesorado, así como el seguimiento de las tareas realizadas por los futuros profesores y la reflexión sobre tales prácticas a la luz de la teoría. Pero además, como afirma Ávila (1998), *dada la ausencia de la práctica real de referencia, los problemas generadores de desarrollo profesional no pueden ser problemas derivados de la práctica, sino para la práctica. Es por lo que dichos problemas han de formularse en función de su relevancia para la movilización de las concepciones iniciales de los futuros profesores, de su significatividad para su práctica futura y en relación con las distintas disciplinas que se articulen en el contexto educativo correspondiente. Es decir... se centra en los aspectos relacionados con la planificación de su futura acción docente a partir de sus concepciones iniciales* (p.504). Para hacer emerger estas concepciones a partir, no de la experiencia, sino reflexionando sobre ella, Shulman (1993) propone el método de casos, sobre el que no podemos extendernos pero que sin duda da una mayor potencialidad aún a las investigaciones que se están haciendo desde una perspectiva etnográfica.

En cuanto a la última pregunta, nos extenderemos, aunque brevemente, en el último apartado de esta ponencia.

#### *El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el conocimiento profesional deseable del profesor.*

Los saberes que emanan de las tres fuentes del conocimiento profesional no alcanzan el mismo grado de integración para la construcción del conocimiento profesional; en este sentido no cabe duda que las Didácticas Específicas suponen un primer nivel de integración entre la materia que se enseña y los conocimientos psicopedagógicos. Esta integración permite analizar y explicar la práctica de la enseñanza de una materia escolar y proponer pautas concretas de diseño y desarrollo curricular, por eso *la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas* (Pagés, 1994), es un saber para la acción (Porlán y Rivero, 1998).

Desde esta perspectiva, la contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción del conocimiento profesional adquiere una importante significación porque el principal reto del profesor de Ciencias Sociales es la integración de todos esos saberes que hemos enumerado, teniendo que ser nuestra didáctica un primer instrumento que facilite tal integración contribuyendo de este modo al desarrollo profesional del profesor. Esta contribución se centrará básicamente en las componentes del conocimiento profesional que

algunos autores denominan curricular y disciplinar, y otros, conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido. Así Pagés (1994) incluye como conocimientos propios a trabajar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales *los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc...* porque son problemas prácticos sobre los que los profesores y la didáctica tienen mucho que aportar (p.48).

Galindo (1997), en relación con la Didáctica de la Historia, apoya la existencia de un conocimiento didáctico del contenido que organiza en tres componentes: uno primero englobaría el conocimiento sobre qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla; un segundo, que denomina conocimiento de la actividad a desarrollar por el docente cuando enseña Historia, contemplaría la planificación de la enseñanza, las acciones a desarrollar por el profesorado en el aula, los modos de interaccionar con el alumnado o los materiales a utilizar; un último componente sería el relacionado con el conocimiento del alumnado, e integraría el papel a desempeñar por éste en la enseñanza de la Historia. Concluyendo que esta didáctica debe configurarse a partir de distintas investigaciones sobre situaciones prácticas de enseñanza y aprendizaje. También este autor (Galindo, 1998), propone un programa de formación inicial de Didáctica de las Ciencias Sociales basado en la caracterización del conocimiento didáctico del contenido, que no comentamos por no ser objeto de esta ponencia.

No obstante, como advierte García Pérez (1999), *no se puede concebir una didáctica sólo como mera reflexión sobre el conocimiento escolar, o sólo como reflexión curricular, sino que hay que conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional; es decir, no hay propuestas mejores o peores para los alumnos si no se tiene en cuenta qué profesores van a trabajar esas propuestas; por tanto, lo coherente sería... considerar de manera integrada curriculum del alumno y curriculum del profesor* (p.136).

Desde esta perspectiva los proyectos curriculares constituyen una indudable aportación, ya que éstos ponen en relación la práctica con la teoría a través de los profesores que lo aplican y lo reflexionan. En el proyecto se define un campo de reflexión y actuación delimitado por tres vértices: la experimentación curricular, el desarrollo profesional y la investigación educativa (Estepa, 1998).

Investigar sobre cómo se genera el conocimiento profesional a través de estos proyectos curriculares de Ciencias Sociales, así como de los programas de formación inicial y permanente; indagar las características de tal conocimiento en la enseñanza de una disciplina concreta; buscar las relaciones entre las componentes y fuentes del conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales a través de estudios ligados a tópicos concretos en la enseñanza (el tiempo, el espacio, el patrimonio, el feudalismo, la organización eco-

nómica, política o social, etc.), a niveles educativos, a la formación inicial o permanente son, entre otras, tareas pendientes, algunas ya comenzadas, que deben orientar la contribución de nuestra didáctica al conocimiento sobre el conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales.

## REFERENCIAS

- ANGULO, J.F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente, en PÉREZ, A.I.; BARQUIN, J. y ANGULO, J.F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- ARMENTO, B.J. (1991) Changing conceptions of research on the teaching of social studies, en SHAVER, J. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, Macmillan.
- ÁVILA, R. (1988) Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- ÁVILA, R. y ESTEPA, J. (1997) El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Diada.
- BARQUIN, J. (1995) La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, p.7-65.
- BENEJAM, P. (1986) *La formación de maestros, una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.
- BENEJAM, P. (1993) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado, en MONTERO, L. y VEZ (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- BENEJAM, P. (1999) La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 219-229.
- BOLÍVAR, A. (1993) Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica, en MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- BROMME, R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- CALDERHEAD, J. (1988) Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- CARRILLO, J. (1998) *Proyecto Docente*. Universidad de Huelva. Inédito.
- CARRILLO, J.; CORLAT, M y OLIVEIRA, H. (1999) Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge, KRAINER, K. & GOFFREE, F. (Eds.) *On Research in Teacher Education. From a Study in Teaching*

- Practices to Issues in Teacher Education*. Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Osnabrück, Alemania.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, F.M. (1988) Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- CLAXTON, G. (1987) *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza.
- CONTRERAS, L.C. (1999) *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. Universidad de Huelva, Publicaciones.
- ELBAZ, F. (1988) Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- ESTEPA, J. (1998) Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula, en TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.J. *Investigar en el Aula*. Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C. (1999) Didáctica de las Ciencias Sociales, curriculum y conocimiento profesional del profesorado, en *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Sevilla, Diada- Universidad de la Rioja.
- GALINDO, R. (1996) *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- GALINDO, R. (1997) *La enseñanza de la Historia en educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla, Algaida.
- GALINDO, R. (1988) La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. *Iber*, 18, 85-92.
- GARCÍA, F. (1999) El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona, Morata.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991) *Proyecto Curricular IRES. El currículo para la formación permanente del profesorado III*. Sevilla, Diada.
- IMBERNÓN, F. (1994a) *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994b) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- LOWYCK, J. (1988) Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- LUIS, A. (1998) Revolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España, en GRUPO CRONOS (Coord.) *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. ICE, Universidad de Salamanca.

- MARRERO, J. (1992) Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional I*. Madrid, Visor.
- MARCELO, C. (1993) Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido, en
- MONTERO, L. y VEZ, J.M.(Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- MARTÍN DEL POZO y PORLÁN (1999) Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 115-128..
- MONTERO, L. (1992) El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P.(eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional II*. Madrid, Visor.
- MUNBY, H. (1988) Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- PAGÉS, J. (1993) *El disseny, el desenvolupament del curriculum i el pensament del professor: el caso de l'experimentació del curriculum de Ciències Socials del ciclo superior d'EGB a Catalunya*. Tesis doctoral inédita. UAB
- PAGÉS, J. (1997) La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Diada.
- PAGÉS, P. (1994) La didáctica de las ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- PALONSKY, S. B. (1993) A Knowledge base for social studies teachers. *The International Journal of Social Education*, (7), 3, 7-23.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, R. (1994) El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.
- PORLÁN, R. y otros (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN, J. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1988) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada.
- ROZADA, J.M. (1997) *Formarse como profesor*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, MEC-Paidós.

- SHAYER, J.P. (1993) Epistemology and the education of Social Science teachers, en  
MONTERO, L. y VEZ, J.M.(Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- SHULMAN, L. (1993) Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching, en MONTERO, L. y VEZ, J.M.(Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- VILLAR, L.M. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.

## LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE. ANÁLISIS DE SUS CONCEPCIONES Y PROPUESTA DE FORMACIÓN

ROSA M<sup>a</sup> ÁVILA RUIZ  
*Universidad de Sevilla*

### LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES. EL PUNTO DE PARTIDA DE SU DESARROLLO PROFESIONAL

La línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor se ha utilizado de un modo bastante generalizado en numerosas investigaciones desarrolladas en los años ochenta en la Didáctica de las Ciencias Sociales, tanto en el contexto norteamericano como en el español. Bajo ella se ha agrupado un cuerpo unitario de investigación que tiene como preocupación común las formas en que los profesores adquieren y utilizan el conocimiento y las circunstancias que afectan su adquisición y empleo (Calderhead, 1987). Es así como, en el ámbito educativo, se comienza a ser consciente de la importancia de las concepciones de los profesores y de la complejidad de los procesos por los que una persona llega a ser profesor. Por ello, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, se les ha prestado una mayor atención a aspectos procesuales y estructurales del pensamiento del profesor (Prats, 1997). Es el caso de las investigaciones referidas al análisis de las concepciones del profesorado *acerca del sentido y significado de las Ciencias Sociales y su enseñanza* (Evans, 1988,1989,1990; Prawat, Brophy y McMahon,1990; Guimerá, 1990; Galindo, 1992; Santamaría, 1997, etc.) *sobre la planificación* (Cornett, 1990; Thornthorn, 1992; Pagés, 1993). *sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales* (White, 1986; Stodolsky, 1991; Blanco, 1992; Newman, 1990-91; Brophy, 1990 a y b; Gómez, 1996; Alonso, 1995); investigaciones ampliamente comentadas por Pagés (1997 a y b).

También en el marco del Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES) se viene trabajando en el contenido de las ideas de los profesores para analizar el conocimiento profesional que éstos tienen, desde una perspectiva epistemológica desde la cual estas concepciones tienen una gran importancia por diversas razones. En primer lugar, porque tienen cierta relación con el modelo de enseñanza que se lleva a cabo y con lo que se entiende por enseñar; porque guardan cierta coherencia con las concepciones que

se refieren a cómo aprenden los alumnos; porque influyen en las concepciones científicas de los alumnos y contribuyen a formar y/o reforzar la imagen de la ciencia en general; porque muchos profesores participan de los mitos científicos dominantes en nuestra sociedad: del mito del progreso científico, de lo científico como absoluto y de los expertos como infalibles (Porlán, 1995). Y, por último, porque dichas concepciones forman parte de un sistema más amplio de creencias en torno al conocimiento en general, a su naturaleza, génesis y evolución y a los procesos a través de los cuales se construye y facilita en contextos institucionales (Pope y Scott, 1983; Porlán, 1989).

A partir de estos presupuestos, el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991) enfatiza la idea de que las concepciones de los profesores son "semejantes" a las concepciones de los alumnos, de modo que se podrían caracterizar de la misma manera, es decir: son estables en el tiempo, tienen cierta coherencia interna y son relativamente comunes a las de otros profesores implicados en el sistema educativo obligatorio. Por tanto, para provocar un cambio de pensamiento en cualquier tipo de persona, en este caso del profesorado *debemos tratar de comprender los pensamientos y sentimientos de las personas* [del profesorado] *y construir a partir de ahí* (Duckworth, 1988). Desde la asunción de estos presupuestos, paso a continuación a caracterizar las concepciones que los profesores de Ciencias Sociales de Secundaria Obligatoria tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte, concepciones que constituyen nuestro punto de partida para construir un conocimiento profesional deseable mediante una propuesta de diseño curricular para la formación de este profesorado.

#### LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL ARTE

Las concepciones y teorías que a continuación voy a describir corresponden a la investigación que realicé sobre el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Secundaria. (Ávila, 1998), a partir de la cual llegué a determinadas conclusiones que pretenden analizar críticamente los "modelos" resultantes de profesores de esta materia (no tanto a las personas). En efecto, tal y como puse de relieve en dicha investigación, el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Educación Secundaria se caracteriza por la *yuxtaposición* de tres tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los profesores y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales. Estos tres componentes constituyen una de las principales fuentes del conocimiento profesional. Centrándonos en la fuente académica, está integrada por los siguientes saberes:

a *Saberes disciplinares relativos a la materia a enseñar.* Se refieren al conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares que tienen (que tenemos) los profesores, relativas a las disciplinas científicas que habitualmente sirven de referencia para enseñar los contenidos escolares. Son saberes que se generan en la formación inicial (aunque también se generan durante todo el tiempo de la escolarización). Suelen ser explícitos y están organizados, la mayoría de las veces, atendiendo a la lógica disciplinar. Son componentes que suelen tener una gran influencia en la actividad profesional.

b *Los saberes disciplinares didácticos y curriculares* que, de forma general, se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan (desarrollamos) durante el ejercicio de nuestra profesión acerca de los diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (el aprendizaje de los alumnos, la metodología, la naturaleza de los contenidos, el papel de la evaluación, el papel de la programación y la evaluación, los fines y los objetivos deseables etc.).

b *Los saberes disciplinares aplicados que lleva consigo un conocimiento didáctico y curricular específico* y que pueden llegar a representar un importante grado de integración de tipo específico entre saberes disciplinares enumerados en el apartado anterior. Se organizan en el ámbito de lo concreto y están vinculadas a contextos específicos, respondiendo explícitamente a preguntas del tipo ¿qué contenidos enseñar?, ¿qué dificultades de aprendizaje tienen los alumnos?, ¿cómo utilizar didácticamente las ideas de los alumnos para fomentar un aprendizaje significativo?, ¿cómo enseñar dichos contenidos?, ¿qué estrategias y recursos hay que utilizar?, etc.

Utilizaré estos tres saberes disciplinares así como *los factores personales y profesionales* que influyen en la práctica profesional de los profesores, referentes a la experiencia docente, a la influencia de otros contextos educativos como la Universidad, algún tipo de profesor en concreto, la investigación específica de la disciplina, los cursillos de formación permanente, el pertenecer a grupos de innovación pedagógica, la formación inicial, los problemas del aula, etc., para elaborar una "teoría" de conocimiento profesional deseable para los profesores de Historia del Arte desde una perspectiva constructivista del conocimiento, a partir del análisis de las concepciones que estos profesores tienen acerca del conocimiento de la materia a enseñar, la Historia del Arte; del conocimiento de la enseñanza, en general, y del conocimiento didáctico específico histórico-artístico, así como de los factores sociales, culturales y personales que los condicionan.

1.- *Las concepciones de los profesores tienen sobre la disciplina histórico-artística* ¿Qué conocimiento profesional tienen los profesores de historia del arte acerca del conocimiento epistemológico de la Historia del Arte?, ¿qué



características presentan?, ¿qué coherencia existen entre ellas?, ¿qué obstáculos epistemológicos presentan?

La construcción de la Historia del Arte como disciplina científica se hace a partir de una serie de tendencias epistemológicas diferentes que nacen en un contexto histórico determinado, lo que permite definirla como *la historia de un contexto en permanente transformación, revisión y ampliación más que cómo la historia de un campo fijo, de un "coto privado"* (Ramírez, 1981). De ahí que la Historia del Arte que nos ha sido dada tiene una bibliografía densa y unos objetos de estudio censados y clasificados con unos determinados procedimientos. Esto lleva consigo una serie de *obstáculos*, como los siguientes:

- a) *La existencia de un proceso no lineal en el que coexisten interpretaciones opuestas de los mismos fenómenos histórico-artísticos*, lo que lleva consigo prácticas histórico-artísticas diversas en el tiempo, aunque algunas convivan o coexistan con otras tendencias más predominantes.
- b) *El amplio campo de actuación de nuestra disciplina, en el que la obra de arte es ilimitada en el tiempo y el espacio*, lo que supone también utilizar el campo de estudio de otras disciplinas.
- c) *La acotación del campo de estudio y la intencionalidad del mismo* que se proyecta en una manera concreta de historiar.
- d) *El lenguaje propio del arte que se aparta del lenguaje como mera transposición lingüística general*. Son lenguajes propios que llevan consigo lenguajes especiales distintos del lenguaje natural.

Como resultado de todo ello el profesor de Historia del Arte se encuentra con un campo de estudio problemático cuyo objeto y métodos derivan de una superposición de interpretaciones sucesivas. Desde este punto de vista Ramírez (1981) sostiene que *la disciplina es en gran parte la resultante ecléctica producida por la asunción filtrada de todas las pantallas artístico-culturales precedentes*. Pero no es esto sólo lo que define esta situación, *como personas que viven en una sociedad, los profesores de Historia del Arte están condicionados por ella y por multitud de factores de gran complejidad* como: familia, círculo de amigos, contacto mayor o menor con instancias socio-culturales, etc. que pueden favorecer ciertas tendencias personales o condicionar su visión de la Historia del Arte en una u otra dirección, cristalizando en una determinada forma de historiar e interpretar el arte.

Los profesores de Historia del Arte, posiblemente influidos por el contexto en que se formaron, participan de todos estos condicionantes de modo y manera que en la investigación realizada hemos detectado cuatro tendencias de pensamiento histórico-artísticas.

- a) *Una tendencia histórico-sociológica* de carácter más integrador, complejo y crítico.
- b) *Una tendencia de base estructuralista* de carácter sociológico indefinido.
- c) *Una tendencia iconográfica* cuya dimensión iconológica aparece también poco definida.

d) *Una tendencia basada en la Teoría de las Generaciones*, de carácter biográfico positivista.

Estas maneras de enfocar la interpretación de la Obra de Arte agrupa a los profesores en dos "clases" diferentes:

A) Por un lado, estarían los profesores de Historia del Arte que organizan la interpretación de la obra de arte de manera simple, aditiva, analítica y fragmentaria, ya que no perciben el carácter organizador de las relaciones entre los elementos presentes en el contexto histórico-artístico y no comprenden el papel que juegan determinados intercambios "ocultos" a la percepción del espectador; es decir no reconocen el carácter sistémico de la realidad histórico-artística. En este grupo de profesores se integran a la mayoría de los profesores agrupados en torno a las tendencia estructuralista, a la tendencia iconográfica y a la "Teoría de las Generaciones".

B) Otro grupo estaría integrado de forma minoritaria por aquellos profesores más comprometidos con los cambios sociales: son los profesores que se sitúan en la tendencia sociológica de carácter histórico. Se puede decir que por la coherencia con que organizan e interrelacionan los elementos presentes en el contexto histórico-artístico, son profesores de una alto desarrollo en el nivel de conciencia social. En este caso, se elige y se construye un modelo de Historia del Arte porque se ha asumido la necesidad de transformar la realidad sociocultural. El posible grado de arbitrariedad o adecuación de la tendencia epistemológica a la que se adscriben puede estar ligado a la evolución histórica general, lo que no le resta el carácter complejo y sistémico con que conciben la obra de arte.

2.- *Las concepciones de los profesores de Historia del Arte sobre la enseñanza, en general*. ¿qué conocimiento didáctico y curricular general tienen los profesores de Historia del Arte?, ¿qué modelo didáctico está presente en dicho conocimiento?, ¿qué concepción del saber profesional se manifiesta en ellos?, ¿hay contradicciones entre la visión que tienen de los contenidos, del aprendizaje y la metodología a la que se adscriben?, ¿cuáles son las causas de estas contradicciones?

En la investigación educativa (Porlán, 1993, 1998) se manejan diferentes modelos didácticos (tradicional, tecnológico, espontaneísta o activista e investigativo). Los saberes que dichos modelos implican representan uno de los elementos caracterizadores del conocimiento profesional: el conocimiento didáctico y curricular general que establece los marcos teóricos de referencia para que el profesorado lleve a cabo la práctica de la materia específica, en nuestro caso "las clases de Historia del Arte".

Así, *el conocimiento didáctico y curricular general de los profesores de Historia del Arte se adscribe a dos modelos didácticos: un modelo predominante de tipo tradicional-tecnológico y un modelo minoritario de carácter más innovador*, proyectados en las dos dimensiones curriculares que caracterizan este conocimiento, el qué y el cómo enseñar. En efecto, los profesores de

Historia del Arte parecen rechazar el aprendizaje por apropiación formal de significados, pronunciándose a favor de un proceso de aprendizaje que parte de las ideas previas de los alumnos, que permite adecuar mejor la enseñanza, y de una concepción flexible de la programación. Sin embargo, en relación a los contenidos optan por una estructuración del curriculum basado exclusivamente en la disciplina. Es decir, el profesorado en general tiene una visión innovadora del aprendizaje, aunque en los contenidos se aproximen a una tendencia tradicional-tecnológica. *Teniendo esto en cuenta, se puede decir que el profesorado de Historia del Arte posee cierta ambivalencia en sus concepciones sobre la enseñanza.* Por un lado, se muestran innovadores en la planificación y organización de los contenidos, sin embargo, en la medida en que conciben la enseñanza como producto eficaz para el aprendizaje, este proceso de innovación alterna con una tendencia tradicional-tecnológica, y, por otro, creen que la mejor fuente de información es el libro de texto y el mejor sistema para evaluar son los exámenes que suelen preparar con una serie de actividades basadas en "ejercicios tipo".

En definitiva, este estudio refleja que los profesores de Ciencias Sociales que imparten clases de Historia del Arte tienen una visión tradicional de los contenidos y la evaluación, aunque en la metodología parece que los profesores tienden a introducir un cierto cambio, incluyendo actividades relativas al análisis de las ideas previas de los alumnos, a la selección y organización de contenidos en torno a tramas de conceptos fundamentalmente jerarquizados según el grado de dificultad que éstos presenten para los alumnos, lo que implica una cierta predisposición a la ruptura con el academicismo tradicional. Conciben la organización del aula en torno a la dinámica de grupos y se preocupan del proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrándose aparentemente como "investigadores en el aula". *Estos planteamientos ambivalentes van ligados a una concepción acumulativa y fragmentaria del saber, en la que prima una idea del conocimiento como suma de informaciones.* Esta concepción supone un serio obstáculo para que el profesor entienda el carácter organizado y jerarquizado del conocimiento escolar. Así, por ejemplo, al entender el conocimiento como una suma de ideas poco organizadas, los profesores tienden a elaborar listados de contenidos o tramas conceptuales de manera mecánica, construyéndose y utilizándose más como un esquema rígido de lo que los alumnos tienen que aprender que como una fuente de posibles itinerarios didácticos a seguir en las clases.

De todo esto se deduce que los profesores de Historia del Arte tienen dificultades en entender lo que es un modelo didáctico o curricular, ya que programan los contenidos, la metodología y la evaluación como aspectos separados sin conexión entre ellos. Así, parece que les resulta difícil tomar conciencia de que, por ejemplo, la elección de unos determinados contenidos implica la utilización de una determinada metodología, y viceversa, o que las pautas metodológicas han de relacionarse con la progresión de los conocimientos propuestos y con las actividades.

3.- *Las concepciones sobre el conocimiento didáctico y curricular específico:* ¿qué conocimiento didáctico y curricular específico tienen los profesores de historia del arte?, ¿qué metodología didáctica desarrollan en el aula?, ¿qué coherencia existe entre los saberes epistemológicos y los prácticos?, es decir, ¿qué relación existe entre teoría-práctica?, ¿qué contradicciones existen en ella?, ¿cuáles son las causas de las posibles contradicciones?

En relación a estos problemas, *el conocimiento didáctico y curricular específico* de los profesores de Historia del Arte de la muestra se caracteriza por:

- *Una falta de programación explícita propia que se sustituye por el seguimiento de pautas marcadas por los criterios de seminario y el libro de texto, que se constituye en uno de los elementos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte.* El profesorado del estudio realizado utiliza programaciones "tecnológicas" (programación sistemática y exhaustiva de objetivos y contenidos, con diferentes niveles), aunque luego no las emplee totalmente en sus clases influidos por el gran volumen de contenidos a enseñar para las pruebas de acceso a la universidad, por la falta de tiempo y por su carácter enciclopédico.

- *La organización de los contenidos gira mayoritariamente en torno a conceptos biográfico-formalistas de carácter descriptivo aunque, a veces, también se utilizan conceptos histórico-sociológicos de carácter más explicativo.* Los criterios que determinan su secuenciación son estrictamente disciplinares de carácter biográfico-formalista en ambos casos mientras que los criterios disciplinares de tipo sociológico solo se corresponden con los conceptos correspondientes. *El carácter biográfico-formalista con el que secuencian los contenidos queda reafirmado también en la selección de diapositivas para enseñar y para evaluar.*

- *Junto a los contenidos de tipo conceptual se trabajan otros contenidos como los procedimentales y actitudinales.* Sin embargo, *la poca relación que establecen los profesores entre ellos nos lleva a pensar que este trabajo se hace de manera rutinaria, mecánica, acrítica y poco explícita, existiendo poca relación entre ellos y el contexto en donde se trabajan, de modo que los alumnos no suelen tener claro qué contenidos se trabajan en cada momento ni cómo conectarlos a su propia experiencia.* Pensamos que los contenidos procedimentales y actitudinales se trabajan ligados al uso de recursos concretos, como las salidas fuera del aula, de manera espontánea y dispersa, siendo, por tanto, los contenidos conceptuales un "soporte" para que los alumnos aprendan actitudes o destrezas.

A partir de todo ello se puede detectar *una relación débil entre la teoría y la práctica en la que suele darse una "traducción" de los saberes más abstractos y formalizados, de tipo conceptual,* entre los cuales existe un predominio de las de carácter descriptivo, utilizándose conceptos de bajo nivel jerárquico, caracterizado por un "etiquetado" sin contenido semántico, enumeración de elementos de la obra de arte, estableciendo relaciones muy sencillas. A veces se formulan contenidos más complejos, como, por ejemplo, los de

carácter histórico-sociológico, pero se trabajan como si se trataran de contenidos sencillos, con un planteamiento que los alumnos son incapaces de seguir, sobre todo si se tienen en cuenta las dificultades de aprendizaje que los alumnos tienen respecto a la obra de arte. Es por lo que, en consecuencia, lo que se pretende con este tipo de organización de contenidos es una descripción de la realidad histórico-artística en la que se generaliza poco, con la utilización de un planteamiento inductivo, interesando más el contacto con las obras de arte que la comprensión de cómo son y cómo se producen. Por lo tanto, las relaciones entre los conceptos señalados suelen ser débiles, aisladas y comparimentadas.

- En cuanto a las ideas de los alumnos también existe cierta incoherencia, ya que se sostiene la importancia del análisis de concepciones de los alumnos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sin embargo luego no se utilizan desde el punto de vista didáctico, dando la impresión que, en el mejor de los casos, sólo se exploran como un pretest, con la intención de detectar "errores" a eliminar mediante la instrucción. Así mismo, por la poca relación que se establece entre los conceptos que se trabajan y los conceptos difíciles de aprender suponemos que dichas concepciones se exploran de manera intuitiva, anecdótica y poco organizada.

- Las estrategias de enseñanza empleadas son básicamente de tipo tradicional-tecnológico que, a veces, se mezclan con una tendencia innovadora basada en la observación de la obra de arte para inferir conceptos que determinan la explicación del profesor. Teniendo esto en cuenta se puede decir que: La caracterización de estos profesores en relación al cómo enseñar está determinada por una práctica que no tiene en cuenta las ideas de los alumnos, aunque éstas, como hemos recogido antes, se exploren con un pretest al comienzo y un postest al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el destinatario de la información que se obtiene es sólo el profesor. Esto viene determinado por el escaso protagonismo que los alumnos tienen en la planificación de las actividades, basadas en la explicación del profesor, la exposición de diapositivas y el uso del libro de texto. A veces se acompañan de experiencias prácticas que ilustran la teoría, como la realización de los itinerarios histórico-artísticos. A veces se pretende una reproducción, de forma muy dirigida, del método histórico-artístico de los especialistas.

- La secuencia prototípica de una clase de Historia del Arte es la siguiente: el profesor presenta el tema y explica la obra de arte, desde un punto de vista descriptivo, a través de diapositivas; mientras, los alumnos escuchan al profesor y observan las diapositivas que se exponen. A veces se realizan actividades de aplicación con cuestiones realizadas por el profesor, cuestiones que vienen en el libro. En algunas ocasiones esta secuencia se alterna con una visión más innovadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella los alumnos extraen las características más significativas de la obra de arte, dirigidos por el profesor. Luego generalizan con otras obras del mismo autor o del mismo estilo histórico-artístico.

- El "hilo conductor" del proceso es el temario contenido en los libros de texto, con el que se trabaja de manera mecánica y rutinaria para recordar y memorizar lo expuesto en clase. La tarea, por tanto, no es un "problema" a resolver, sino algo a imitar. Lo importante es que el alumno repita el proceso metodológico seguido en el aula: observar, reconocer y clasificar obras y estilos.

- En cuanto a las actividades se organizan según un plan de organización y secuenciación cerrado y estricto, vinculadas a los objetivos propuestos, sin que exista un "hilo conductor" claro y, sobre todo, sin que se planteen problemas a investigar en relación con el conocimiento escolar propuesto. Se suelen planificar actividades tradicionales como las salidas fuera del aula para visitar edificios histórico-artísticos; visitas a museos y a exposiciones; excursiones a otras ciudades, etc., frente a la utilización de otras actividades más innovadoras como puzzles, juegos lógicos y de construcción, juegos de simulación, etc., como parte del trabajo en el aula.

- En relación al trabajo con el Patrimonio histórico-artístico, parece que la muestra lo trabaja eventualmente, con carácter extraescolar y anecdótico o puntual. No se incorpora al trabajo sistemático del aula, aunque a veces se utilice para pasear, mirar y gozar las obras de arte. Suele presentar, a veces, un carácter motivador, incorporándolo o no al trabajo del aula como fuente de información. Todo ello frente a la utilización permanente del mismo en el aula y a la incorporación del trabajo sistemático como fuente de problemas socio-ambientales a resolver.

- Respecto a la evaluación se opta por una evaluación tradicional planteada al final del proceso. Puede plantearse como pretest-postest, frente a la evaluación centrada en el proceso. Los instrumentos de evaluación más utilizados se centran exclusivamente en los exámenes de los alumnos, mediante "pruebas objetivas" frente a la utilización de diversidad de instrumentos: cuestionarios, entrevistas, observaciones de clase, materiales producidos por los alumnos, las asambleas periódicas para analizar problemas y tomar decisiones sobre la dinámica del aula, confrontándose y "negociándose" la información, etc. Así mismo, se evalúa la correcta realización de la tarea previamente propuesta por el profesor, sobre todo la repetición tal cual de lo explicado o de lo que viene en el libro de texto. Se entiende como una calificación sancionadora. En todo caso se pretende medir el producto final, calificando a los alumnos en relación con el punto de referencia prefijado de antemano, frente al interés que despiertan las actividades realizadas por los alumnos y la evolución de sus concepciones e incluso la evaluación de la propia intervención del profesor.

En función de la descripción realizada, nos parece que los profesores de Historia del Arte de la muestra investigada presentan ciertas incoherencias a nivel teórico-práctico ya que, como podemos observar, existen contradicciones entre lo que piensan y lo que hacen en el aula. Así:

- A nivel epistemológico se sitúan en contra de la tendencia biográfico-formalista, optando por una tendencia descriptiva de tipo analítico centrada en enfoques esctructuralistas de carácter iconográfico, siendo

muy pocos los profesores que se agrupan en torno a la tendencia sociológica de carácter histórico. Sin embargo, su práctica escolar gira básicamente en torno a conceptos biográficos-formalista.

- A nivel curricular, la incoherencia presentada es aún mayor porque mientras que su conocimiento didáctico y curricular general está caracterizado por una tendencia innovadora en el trabajo con las ideas de los alumnos y con los contenidos, en la práctica escolar esta posición se reduce traduciéndose en un modelo simplificador de carácter tradicional-tecnológico, de gran tradición en la enseñanza histórico-artística.

Sin embargo, estas contradicciones muestran paradójicamente cierta "coherencia" si se analizan desde la óptica planteada al principio; es decir: las concepciones de los profesores forman parte de un sistema más amplio de creencias en torno al conocimiento en general que se construye en contextos institucionales y de los que el profesorado en general participa..

4.- ¿Qué factores personales y profesionales influyen en el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte?

El profesorado de la muestra tiene una gran falta de formación psicopedagógica y didáctica. Esto conlleva una serie de dificultades de tipo general y específico como:

a) Trabajar con un gran número de alumnos les crea dificultades a la hora de organizarlos en clase, de motivarlos y de diseñar métodos de enseñanza que atiendan la diversidad del aula.

b) Planificar los contenidos, seleccionarlos, organizarlos y utilizar instrumentos diversos para evaluar lo que los alumnos saben y han aprendido.

En función de lo cual, los profesores de Historia del Arte necesitarían una mayor formación en la Didáctica de la Historia del Arte (si bien en el contexto integrador de una didáctica de las Ciencias Sociales) que se debería de contemplar de forma explícita en la formación inicial de este profesorado; el asesoramiento de expertos y la integración en grupos de experimentación e innovación curricular.

#### OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS QUE DIFICULTAN EL DESARROLLO PROFESIONAL

Este tipo de contradicciones dificultan la transición de un pensamiento simple a otro más complejo, debido a que los profesores de la muestra investigada presenta una serie de obstáculos epistemológicos propios de una determinada manera de ver el proceso educativo en el que se mueven. Así,

- Los profesores de Historia del Arte tienen una concepción aditiva del proceso educativo, al que consideran como una mera suma de elementos. Lo que se observa aparentemente en la dinámica de clase es una visión bastante aproximada de lo que realmente sucede en ella, es decir, no se reconoce otra

dimensión que la basada en las tareas académicas determinadas por el profesor y el libro de texto. Así mismo tienen una concepción simple de las técnicas de enseñanza adecuadas para un aprendizaje efectivo (la enseñanza es la causa directa y única del aprendizaje), frente a la idea más compleja de concebir el aula como un sistema de relaciones condicionada por el intercambio de informaciones, algunas de ellas ocultas a la percepción del profesor, así como de reconocer el carácter de construcción negociada y compartida que tiene la elaboración del conocimiento escolar y el carácter sistémico de la realidad educativa.

- En cuanto a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje manifiestan una causalidad mecánica y lineal: la enseñanza, entendida como transmisión de conocimientos, determina el aprendizaje. Obstáculo que impide apreciar la interdependencia de todos los elementos del medio escolar. Esta dificultad para entender el carácter global e interdependiente de los fenómenos escolares se incrementa por la falta de una teoría compleja del aprendizaje escolar. Son ejemplos de esta causalidad lineal las siguientes "creencias" y "comportamientos":

- La explicación del profesor va seguida del aprendizaje del alumno.

- Los alumnos aprenden si están atentos a la explicación del profesor y si estudian memorizando repetitivamente lo que el profesor explica y lo que viene en el libro de texto.

- La linealidad en la determinación de los contenidos, lo que supone no integrar conocimientos procedentes de diferentes fuentes (disciplina histórico-artística, ideas de los alumnos, problemática socioambiental, etc.) en una misma "hipótesis de progresión del conocimiento escolar".

- La utilización de una secuencia lineal y cerrada de actividades que promueve, inevitablemente, el cambio conceptual.

- Evaluar a través de lo que los alumnos son capaces de explicitar en los exámenes, de forma que las calificaciones constituyen una medida adecuada del aprendizaje conseguido.

Así mismo, los planteamientos inductivistas que subyacen en las estrategias metodológicas declaradas por algunos profesores de la muestra presentan una imagen de que el método de análisis de la obra de arte es neutro e infalible. Esta dificultad viene dada por la falta de experiencia de los profesores en el manejo de lo no evidente, es decir, por el desconocimiento de que el conocimiento escolar se produce por la interacción compleja de varios elementos, como hemos mencionado antes.

Por lo demás, la incoherencia entre teoría-práctica está determinada por una concepción rígida y cerrada del cambio en relación con el conocimiento escolar. En este sentido cabe destacar:

- El cambio conceptual de los alumnos concebido como una acumulación de conocimientos, o como la mera sustitución de las ideas "erróneas" por otras verdaderas.

- La visión hegemónica del modelo didáctico tradicional-tecnológico, en la que se niega la posibilidad de que la escuela cambie, dando la sensación de

que los profesores de Historia del Arte tienen una visión de la estabilidad y del orden muy rígida y estática. En este sentido, el profesorado de Historia del Arte entiende la enseñanza como la imposición de la "verdad" disciplinar al alumno, sin que se reconozca la importancia de las concepciones ni la necesidad de "negociar" y compartir el conocimiento. Así, desde este planteamiento se entiende que la función del profesor de Historia del Arte es transmitir la disciplina, entendida como los contenidos presentes en el curriculum oficial o, más frecuente aún, en los libros de texto.

Lo mismo pasa con la concepción inductivista a la que hemos hecho referencia anteriormente, en la que se entiende la investigación del alumno como si fuera la investigación científica, sin que se reconozca lo peculiar y característico de la "investigación escolar". Esta idea es difícil de cuestionar porque los profesores no creen en la resolución de problemas prácticos desde las dificultades de aprendizaje de los alumnos; más bien centran el tratamiento de problemas en la disciplina, de modo que la investigación escolar queda reducida a un "recuerdo" o "repetición simulada" de la investigación científica histórico-artística.

En definitiva, los obstáculos y las dificultades detectadas en el conocimiento profesional declarado de los profesores de Historia del Arte reside en la concepción absolutista y cerrada que tienen del conocimiento histórico-artístico ligada a los planteamientos biográfico-formalistas.

Así mismo, según los resultados de nuestra investigación, estamos, ante un colectivo de profesores con un status epistemológico didáctico y curricular específico determinado por el marco institucional y político en el que está inmersa la enseñanza de la Historia del Arte, por la formación inicial recibida, por el proceso de socialización y por el peso de la tradición académica recibida en las aulas universitarias; con una formación basada en la utilización por parte del profesorado de rutinas simples para la resolución de problemas complejos, tanto en relación con el corpus de conocimientos de la propia disciplina histórico-artística como con la propia realidad educativa.

- Las rutinas que los profesores tienen en sus clases se adquieren por impregnación pasiva a lo largo de la escolaridad vivida por cada profesor, y en la propia "cultura" profesional existente en el profesorado de Ciencias Sociales, en general y de Historia del Arte en particular. Este conocimiento profesional procede de una formación artesanal del profesorado mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta.

#### EL DESARROLLO PROFESIONAL DESEABLE DE LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE

Desde una perspectiva constructivista, el análisis de las concepciones de los profesores se dirige hacia la intervención en los procesos de formación del profesorado. Procesos de intervención enmarcados en el desarrollo del "Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar" (IRES), que pretende

incidir significativamente en la renovación curricular y en el cambio educativo (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a).

Situada en esta perspectiva, y sin olvidar que mi trabajo profesional cotidiano se desarrolla en el ámbito de la formación de profesores, parece imprescindible la formulación de propuestas alternativas que capaciten a los profesores para elaborar, aplicar y evaluar diseños curriculares fundamentados teóricamente y adaptados a su contexto de acción. Se trata, por tanto, de una formación concebida como un proceso ligado a la acción práctica, potenciando un modelo de profesor reflexivo e investigador.

En lo que sigue pasamos a realizar una propuesta de desarrollo profesional teniendo en cuenta las concepciones de los profesores de Historia del Arte. Se trata de establecer, a nivel general, una "hipótesis de progresión" que actúe a modo de referente teórico para producir el desarrollo de dicho conocimiento. Esta hipótesis debe entenderse, siguiendo los presupuestos del Proyecto IRES, de forma flexible, adaptándose y cambiando en función de lo que ocurra en el proceso de formación. Es un marco orientador, no un recorrido por etapas de "obligado cumplimiento" y podría servir de referente tanto en la formación inicial como en la permanente. En ella hemos distinguido tres niveles siguiendo las dimensiones del conocimiento profesional que hemos analizado en la muestra. Estos niveles llevarán una serie de formulaciones internivelares jerarquizadas desde posiciones simplificadas y acriticas hacia una perspectiva compleja y crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte, o -en coherencia con nuestros supuestos- de los "fenómenos histórico-artísticos".

En la propuesta formativa que presentamos, hemos establecido una secuencia de problemas íntimamente relacionados para facilitar la construcción de un conocimiento profesional significativo, articulado en torno a las concepciones de los profesores. Éstas constituyen el conocimiento de partida que debe ser sacado a la luz, debatido, contrastado y mejorado mediante actividades prácticas que tengan sentido para quienes van a participar en este tipo de formación. Es decir, el proceso formativo ha de ser coherente con el principio de articulación teoría-práctica y con el principio de isomorfismo o de coherencia entre el modelo formativo en que se fundamenta nuestra intervención como formadores y el modelo didáctico que pretendemos que construyan los profesores con los que trabajamos.

En la investigación realizada hemos visto que los profesores de Historia del Arte de la muestra, en términos generales, presentan unas concepciones y unos obstáculos epistemológicos sobre los que es necesario incidir de forma intencionada en su proceso formativo. Los resultados del estudio señalan tendencias dominantes para cada una de las dimensiones analizadas, entre las que predomina una visión descriptiva, analítica y poco explicativa la Historia del Arte, una visión tradicional-tecnológica de la enseñanza, una teoría del aprendizaje por apropiación formal de significados, un modelo curricular basado en una visión academicista de los contenidos, una evaluación como medi-

ción de aprendizajes mecánicos y una metodología transmisiva y/o inductivista. En resumen, son concepciones que consideran el conocimiento escolar como producto acabado y formal que el profesor transmite a los alumnos. No obstante, también se detectan ideas y prácticas minoritarias que presentan una evolución hacia posiciones más explicativas tanto de los fenómenos histórico-artísticos como del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Organizar el curriculum de desarrollo profesional en torno a estas concepciones y obstáculos implica seleccionar problemas y actividades relacionadas directamente con ellos. Actividades que pasamos a describir estableciendo tres fases distintas, interrelacionadas, que giran en torno a determinadas problemáticas

### 1ª FASE: MARCO GENERAL DEL DESARROLLO PROFESIONAL

*Problemática de trabajo: ¿Cómo es y cómo debería ser la enseñanza relativa a los fenómenos histórico-artísticos con el fin de facilitar a los alumnos un auténtico conocimiento de las mismas desde las problemáticas sociambientales que le rodean?*

Partiendo de la idea de que las concepciones de los profesores se sitúan en un modelo tradicional-tecnológico, las actividades a realizar irán encaminadas a la reflexión sobre la enseñanza a partir de su propia práctica escolar, mediante la que elaboraremos una aproximación general al modelo didáctico de referencia. Después, partiendo de supuestos prácticos, pasaremos a una primera caracterización de la enseñanza utilizando otros modelos didácticos, en los que los profesores tratarán de detectar las deficiencias y los problemas más frecuentes, para concluir con una primera aproximación al modelo didáctico de carácter investigativo e integrador que proponemos.

### 2ª FASE: LA CUESTIÓN DE QUÉ ENSEÑAR. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

*Problemática general: ¿Qué sabemos sobre la construcción científica de la Historia del Arte?, ¿existen diferentes maneras de interpretar dicha disciplina?, ¿desde qué marcos conceptuales se han originado?, ¿qué conceptos se relacionan con la obra de arte?, ¿cómo han evolucionado históricamente?*

Partiendo de la concepción descriptiva y analítica que tienen los profesores de la Historia del Arte trataremos de acercarlos al conocimiento de otro tipo de tendencias epistemológicas de carácter más interpretativo y relativista. Las actividades a realizar se basarán en el análisis epistemológico de las tendencias epistemológicas más relevantes del contexto histórico-artístico y de sus teorías correspondientes, de manera que, de modo reflexivo, el grupo de profesores con los que trabajemos se vaya acercando a enfoques más integrados de carácter histórico, que se conviertan en marco de referencia para poder organizar los contenidos, desde la elaboración de sus correspondientes tramas conceptuales.

En este sentido, se trabajarían progresivamente los siguientes marcos conceptuales:

a) Un primer marco conceptual a trabajar sería de carácter descriptivo, que describe la obra de arte como hecho estético concreto desde donde se potencia el valor de las formas como lenguaje. Los conceptos claves son los elementos formales y técnicos de la obra de arte. Este marco conceptual está asociado a un enfoque formalista y ligado a la teoría de la recepción.

b) El segundo marco conceptual que trabajaríamos sería de carácter explicativo basado en la idea de la obra de arte como significado y claro exponente de la realidad histórica en la que fue creada. Visión asociada a la tendencia iconográfico-iconológica planteada por Panofsky, así como a toda la semiótica posterior.

c) El tercer marco conceptual a trabajar sería de carácter interpretativo asociado a la idea de la obra de arte como expresión de individuos y grupos sociales en momentos históricos concretos. Visión asociada a una tendencia histórico-sociológica, en la medida en que reconoce el fenómeno histórico-artístico como documento de comunicación no sólo para su época sino también para las siguientes. La obra se estudiaría desde el relativismo cultural y sus conceptos claves a trabajar serían: artista, escuela, mecenas, comitente, mercado del arte, así como teoría del arte correspondiente al contexto histórico en que la obra fue creada y a la historia de las ideas del momento.

Es decir, tenderemos a que los profesores del grupo investigado, de modo crítico y reflexivo, opten secuenciadamente por definir qué enseñar de la Historia del Arte para conseguir las finalidades educativas señaladas en la ESO.

### 3ª FASE: ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES BÁSICOS PARA ELABORAR UN CONOCIMIENTO ESCOLAR DESEABLE

*Problemática de trabajo: ¿Qué deberíamos enseñar y cómo deberíamos hacerlo para que los alumnos y alumnas desarrollen un aprendizaje significativo sobre los fenómenos histórico-artísticos?*

A partir de esta problemática trataremos de aproximar a los profesores al conocimiento escolar deseable desde la reflexión sobre su propia epistemología escolar. Así, en primer lugar trabajaremos problemáticas como las siguiente:

a) *¿Tienen los alumnos algún conocimiento sobre los fenómenos histórico-artísticos?* Los profesores de Historia del Arte parecen dar importancia a las ideas de los alumnos, sin embargo luego no las utilizan didácticamente. Teniendo esto en cuenta, a partir de esta problemática se sucederán una serie de actividades en las que a través del análisis de la documentación correspondiente, el grupo de profesores podrá caracterizar las ideas de los alumnos, detectando qué obstáculos presentan, estableciendo a partir de ellos distintos niveles de progresión. Así mismo, se diseñarán instrumentos para poder detectar las ideas de sus propios alumnos.

b) *¿Qué contenidos sobre los fenómenos histórico-artísticos se enseñan a los alumnos?* Las concepciones de los profesores de la muestra con respecto a la

organización de contenidos relativa a su práctica escolar se caracterizan por la poca relación que existe entre la teoría y la práctica, de manera que organizan los contenidos en torno a conceptos descriptivos de carácter biográfico-formalista. Lo que supone una contradicción con las concepciones epistemológicas que aparecen en sus declaraciones.

Luego, a partir de aquí, las actividades a realizar estarán encaminadas a reflexionar sobre la correspondencia entre lo dicho en la teoría y su correspondiente práctica. Por tanto, trabajaremos en la evolución hacia propuestas de formulación más y mejor fundamentadas tanto desde la teoría como desde la práctica, teniendo en cuenta el trabajo realizado en la problemática anterior sobre la caracterización de las ideas de los alumnos. Así mismo, se trabajarán las tramas conceptuales correspondientes, tanto en relación a los contenidos conceptuales como a los procedimentales y actitudinales, de forma conjunta e integrada.

c) *¿Cómo plantearnos el cómo enseñar y evaluar?, ¿qué estrategia metodológica didáctica y de evaluación utilizamos para la enseñanza de los fenómenos histórico-artísticos?*

Las concepciones de los profesores de Historia del Arte sobre cómo enseñar y qué y cómo evaluar se sitúan en una metodología tradicional/transmisiva en la que se utilizan básicamente dos tipos de recursos, las diapositivas y el libro de texto, y cuyas actividades giran en torno a las tradicionales salidas fuera del aula para visitar monumentos histórico-artísticos, museos, iglesias, exposiciones, etc., de manera esporádica sin que apenas éstas tengan que ver con la programación. Así mismo, evalúan de forma tradicional mediante exámenes teóricos, seleccionando las diapositivas según criterios disciplinares.

A partir de aquí las actividades a realizar nos parece que deberían ser las siguientes: reflexión sobre la metodología tradicional utilizada en el aula, comparación con otras metodologías relacionadas con los modelos analizados en la primera fase del programa de formación y asimilación de la coherencia que supone enseñar en el aula en función del modelo alternativo que hemos trabajado anteriormente. Es decir, llevaríamos al grupo de profesores desde una visión simplificada, fragmentaria y reducida de los procesos de enseñanza-aprendizaje a procesos más complejos, trabajando una propuesta metodológica basada en "la idea de investigación".

Desde esta propuesta metodológica trataremos de acercar a los profesores investigados al trabajo con "problemas" y a desarrollar una pautas metodológicas más fundamentadas teóricamente y en las que los papeles del profesor y del alumno cambian dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido trabajaremos cómo tener en cuenta lo que los alumnos saben sobre los fenómenos histórico-artísticos, cómo podemos interesar a los alumnos en su aprendizaje desde la problemática socioambiental en que están inmersos, qué recursos podemos emplear para enseñar además de las tradicionales diapositivas, etc., en consecuencia con esto, qué otras fuentes de información podemos utilizar desde el enfoque epistemológico en el que estamos situados,

y qué criterios utilizar para seleccionar la información disponible. En definitiva cuáles serían los problemas a investigar por los alumnos tanto en las fuentes primarias, las obras de arte, como en las secundarias, documentos y fuentes literarias.

Respecto a la *evaluación* trataremos de que los profesores reflexionen y asuman dicha evaluación como la regulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la utilización de distintos instrumentos que les ayuden a recoger información para valorar la enseñanza y el aprendizaje realizados.

Todas las fases que hemos desarrollado irán acompañadas del diseño y experimentación de unidades didácticas explicitando una propuesta de conocimiento escolar deseable y una secuencia de actividades.

En cuanto a la *dinámica del proceso de formación*, la estrategia diseñada debe partir del trabajo con el grupo de profesores implicados en el proceso de renovación con una secuencia de actividades cíclicas y flexibles en las que se pueden diferenciar distintos momentos:

1) En un primer momento se trabajará individualmente la explicitación y toma de conciencia de su modelo personal. Actividad imprescindible para poder promover en los profesores actitudes de cambio en sus propias ideas.

2) En un segundo momento se trabajará el contraste con otras informaciones, en el que intervendrán todos los componentes del grupo con el que se trabaja.

3) En un tercer momento se trabajará la estructuración de un nuevo saber y una nueva práctica profesional ligada a una síntesis de los significados que han ido elaborando parcialmente en los momentos anteriores, a través de procesos del diseño de unidades didácticas y experimentación curricular.

El ciclo descrito tiene un componente *progresivo*, que vienen dado por la reformulación de problemas que dan coherencia a la secuencia de actividades, convirtiendo, así, esta secuencia en una espiral cíclica y evolutiva.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, A. (1995): *La iniciación a la Historia del Arte en la enseñanza obligatoria. Didáctica tradicional y revisión crítica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Oviedo.
- ÁVILA, R.M. (1998): *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- ÁVILA, R.M. (1999): El conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos en la enseñanza de la Historia del Arte. *Investigación en la Escuela*, 9.
- ÁVILA, R.M. (en prensa): Las ideas de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Iber*.
- AVILA, R.M. y ESTEPA, J. (1996): "El conocimiento profesional de los Profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica".

- gica". *La formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada.
- ÁVILA, R.M. y ESTEPA, J. (1999): "Interdisciplinariedad o integración. La construcción del conocimiento histórico-artístico desde referentes metadisciplinarios". En *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja. Sevilla. Diada.
- BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado". En Montoro, L. y Vez, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo. 341-347.
- BLANCO, N. (1992): *Las rejas invisibles. EL contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso. Tesis doctoral inédita*. Departamento de didáctica y organización escolar. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.
- BUT, R.L.; RAYMOND, D. & YAMAGISHI, L. (1988): Autobiographic praxis: Studing the formation of teachers' knowledge. *Journal of curriculum theorizing*, 7(4). 87-164.
- CALDERHEAD, J. (1988): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En Villar, L.M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia. Marfil.
- CLANDININ, D.J. & CONELLY, F.D. (1988): "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa". En Villar, L.M. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia. Marfil.
- DUCKWORTH, E. (1988): *Cómo tener ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid. Visor.
- ESCUADERO, J.M. et al. (1983): *La enseñanza de la historia en BUP y COU: visión del profesorado*. Zaragoza. ICE. de la Universidad de Zaragoza.
- ESTEPA, J., TRAVÉ, G. y WAMBA, A.M. (1995): La enseñanza de conocimientos económicos en la E.S.O.: selección de problemas y actividades de investigación. *Investigación en la Escuela*, 25. 71-78.
- EVANS, R. W. (1989): Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n1 3, pp. 210-240. (Traducción al castellano: Las concepciones del maestro sobre la historia, en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 2. 101-138).
- GALINDO, A. (1996): *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia*. Cuatro estudios de casos. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- GÓMEZ, E. (1996): *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de casos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar)* 4T. Sevilla. Diada.
- GUIMERÁ, C. (1992): *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.

- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, M. C. (1992): "Análisis del pensamiento del profesor de ciencias sociales". ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. 125-176.
- PAGÉS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada. 49-86
- PAGÉS, J. (1997): "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori. 209-227.
- POPE, M.L. & SCOTT, E.M. (1983): Teachers' Epistemology and Practice. En: R. Halkel y J.K. Olson. *Teacher Thinking: a New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse: Swets y Zeitlinger. (Trad. cast. *La epistemología y la práctica de los profesores*. En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla. Diada, 1988).
- PORLÁN, R. (1989): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Diada.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): El conocimiento de los profesores. Sevilla. Diada.
- PORLÁN, R., AZCARATE, P., MARTÍN DEL POZO, R. Y MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1996): "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos". En *Investigación en la Escuela* 29. 23-38.
- PRATS, J. (1997): "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla. Diada.
- RAMÍREZ, J. A. (1981): *Medios de masas e historia del arte*. Madrid.
- RIVERO, A. (1996): *La formación permanente del profesorado de ciencias de la educación obligatoria: un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla.
- SANTAMARÍA, J. (1997): *Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la Educación Secundaria*. Tesis Doctoral inédita. Universidad del País Vasco.



APRENDER A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO: ESQUEMAS DE  
CONOCIMIENTO Y PERSPECTIVA PRÁCTICA EN EL ALUMNADO  
DE FORMACIÓN INICIAL

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ  
*Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)*

ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

Existen pocos trabajos relativos a qué y cómo enseñar el tiempo histórico en la Educación Primaria. En las experiencias realizadas por el autor en el campo de la formación permanente, se ha podido comprobar la enorme dificultad que tiene el profesorado para incluir en sus programas el tiempo histórico. Aunque es un aspecto considerado esencial en los objetivos del currículo, no se ve reflejado en la práctica o se confunde con la cronología o, como mucho, con la periodización (Maestro, 1993). Incluso, en investigaciones recientes, aparece con frecuencia esta confusión (Pagès, 1999).

El profesorado desconoce la complejidad del tiempo histórico, por lo tanto, no puede enseñar la riqueza de sus ámbitos ni de sus relaciones. Se simplifica en exceso su significado, cuando sabemos que se trata de un metaconcepto (Asensio/Carretero/Pozo, 1989) o concepto de conceptos, cuya estructura ha sido analizada desde la propia historia, desde distintas ciencias sociales, desde la filosofía o, incluso, desde la física. Lo cual no quiere decir que sea imposible describirlo o hacer propuestas didácticas, sino que es necesario definir un modelo conceptual, claro, que recoja aquellos elementos más significativos desde la perspectiva de la didáctica de la historia.

Las dificultades apuntadas para la enseñanza del tiempo histórico, se reflejan también en la formación inicial del profesorado, donde no existen modelos ni propuestas suficientes para poder guiar la formación. Por otro lado, el propio alumnado de formación inicial es un ejemplo de cómo, después de una larga escolaridad, se mantienen esquemas de conocimiento, sobre la temporalidad humana y sobre el tiempo en la historia, muy pobres. De hecho, las concepciones del alumnado sobre la historia, sobre sus objetivos como ciencia social y como conocimiento que debe ser enseñado, muestran, en general, una experiencia negativa y desestructurada. ¿Por qué se produce esta situación? ¿Cómo podemos cambiarla?

El motivo fundamental por el que hemos realizado esta investigación es conseguir que los futuros maestros y maestras tengan instrumentos adecuados, para transformar la enseñanza de la historia en la Educación Primaria. Consideramos posible cambiar sus ideas sobre el tiempo histórico, a partir de un modelo conceptual aceptado por las ciencias sociales y por la didáctica. En el mismo proceso queremos también cambiar su perspectiva de la práctica, desde un currículo renovado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

En otras publicaciones hemos analizado las investigaciones, las propuestas didácticas y los currículos de primaria y secundaria, en referencia al tiempo histórico. También hemos presentado el modelo conceptual sobre el tiempo histórico, que se utiliza como punto de partida de esta investigación (Pagès/Santisteban, 1999; Santisteban, 1999). Por este motivo, en este trabajo nos centraremos en la descripción de la investigación sobre los esquemas de conocimiento y la perspectiva práctica del alumnado de formación inicial.

#### CONTEXTO

La investigación ha sido realizada en la Universidad Rovira i Virgili durante el curso 1998-1999, con un grupo de alumnos y alumnas de tercero de Educación Primaria de formación inicial del profesorado, aunque también se realizó un trabajo, no tan exhaustivo, con un grupo de primero de Educación Primaria y con otro grupo de tercero de Educación Física, para poder comparar los datos o los resultados obtenidos desde situaciones formativas diferentes.

El grupo analizado tiene un historial académico donde aparecen tres asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales, impartidas por el autor de este trabajo durante los dos cursos anteriores y a lo largo del mismo curso en el que se realizó la investigación. Las dos primeras asignaturas (Las Ciencias Sociales y su Didáctica I y II) eran de 4,5 créditos y esta última (Didáctica del Área de Experiencias Social y Natural) también de 4,5 créditos, pero compartida con el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. El autor fue además tutor de prácticas del grupo, lo que nos permitía analizar la relación teoría-práctica desde una posición ideal.

Se analizaron los esquemas de conocimiento sobre el tiempo histórico de la totalidad de los 33 alumnos y alumnas. Con una muestra de 16 alumnos (de los cuales el autor fue el tutor de prácticas) se realizó el proceso de seguimiento de la preparación de las secuencias didácticas, así como de su puesta en práctica y su análisis crítico. En una última selección, se escogieron 8 alumnos para realizar una grabación de las clases y para la observación directa de su intervención didáctica en el aula, de los cuales volvería a hacerse una nueva selección de 4 alumnos, evitando los problemas organizativos de última hora, problemas técnicos de las grabaciones o incidencias de cualquier otro tipo que pudieran alterar nuestros planes. Estos alumnos correspondían a niveles diferenciados de comprensión de la estructura conceptual del tiempo, así como

también mostraban perspectivas prácticas distintas en la enseñanza del tiempo histórico.

Al ser un trabajo que requería de una planificación temporal y de un compromiso de colaboración por parte de los tutores de las escuelas, se presentaron diversos problemas de adaptación al calendario que exigía la investigación. Los maestros o maestras no estaban acostumbrados a trabajar con tanto tiempo de antelación sobre las secuencias didácticas que debe elaborar y realizar el alumnado de prácticas. Por otro lado, también aparecieron algunas críticas desde la misma universidad sobre los cambios establecidos en la organización de las prácticas. Críticas que, por otra parte, iniciaron un debate interesante.

#### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad más importante de esta investigación es mejorar el proceso que debe realizar el alumnado de formación inicial, para aprender a enseñar el tiempo histórico. Es necesario construir un currículo alternativo de Didáctica de las Ciencias Sociales, con especial atención a la relación teoría-práctica. Este es el sentido de la investigación y su desarrollo pretende aportar un mayor conocimiento sobre cómo conseguirlo, cómo deconstruir y reconstruir (en el sentido que le da Bodei, 1986), en un proceso simultáneo, las estructuras conceptuales del alumnado de formación inicial sobre el tiempo histórico, y cómo cambiar su perspectiva (en el sentido que le da Adler, 1984) hacia la práctica.

Si bien la segunda fase de la investigación, relacionada con la práctica educativa, parece bien justificada, la primera, más relacionada con conocimientos concretos de la historiografía y de las ciencias sociales sobre el tiempo, podría considerarse inapropiada para ser tratada en el currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero hemos de considerar la necesidad de realizar una enseñanza para la comprensión desde la formación inicial (Pérez Gómez, 1992; Perrone, 1999), donde la persona que debe enseñar el tiempo lo comprenda, sea capaz de establecer múltiples relaciones de significado y sea capaz también de enseñarlo de forma comprensiva. Y para conseguirlo hemos de dotar a nuestro alumnado de modelos conceptuales coherentes, que puedan transformarse en conocimiento social adecuado para los currículos de las escuelas. En muchas ocasiones, como es el caso del tiempo histórico, los modelos no los proporcionan las ciencias referentes, sino que debe ser la propia Didáctica de las Ciencias Sociales la que construya propuestas de síntesis.

Los objetivos concretos de la investigación corresponden a diversos pasos a seguir para conseguir las finalidades generales apuntadas.

1. Conocer el origen y las características de las perspectivas del alumnado de formación inicial sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico.
2. Analizar sus esquemas de conocimiento sobre el tiempo histórico y compararlos con un modelo conceptual propuesto.

3. Analizar los mecanismos que utiliza el alumnado en el proceso de elaboración de secuencias didácticas.
4. Observar y analizar las capacidades prácticas del alumnado de formación inicial, en el aula, para la enseñanza del tiempo histórico.
5. Analizar el trabajo realizado con el alumnado, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre la enseñanza del tiempo histórico y contrastarlo con los resultados obtenidos en la investigación.
6. Realizar propuestas innovadoras de tratamiento del tiempo histórico en la formación inicial del profesorado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.
7. Realizar propuestas de mejora en el currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la relación teoría-práctica.

#### PROCESO, METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

La investigación que hemos realizado se puede calificar de cualitativa, ya que analiza lo que el alumnado de formación inicial dice que sabe sobre el tiempo histórico –con el cuestionario–, comparándolo con lo que demuestra que sabe, mediante actividades que no pueden ser algorítmicas –la historia personal o el mapa conceptual–. Es una investigación etnográfica, ya que se indaga sobre las experiencias educativas vividas en el aprendizaje de la historia, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, así como su concreción o desarrollo en la planificación de la enseñanza y en la práctica educativa –entrevista, observación y reflexión crítica–.

Se han establecido criterios de cuantificación en muchos aspectos, tanto de las experiencias escolares recordadas, de las concepciones históricas o de conceptos temporales concretos. Estos últimos, por ejemplo, se han cuantificado en función del grado de comprensión demostrado o si eran utilizados o no en una explicación histórica. Pero estos resultados deben interpretarse de forma correcta, para su comprensión, dentro del marco global de las vivencias, de las concepciones, de las perspectivas, de las capacidades demostradas en la práctica y de la reflexión crítica sobre ésta. Si no es así, estaremos ofreciendo diagnósticos que describen una situación, sin conocer su origen y sin poder proponer alternativas reales de mejora.

En último término, nuestra investigación es un estudio de casos, que parte de una serie de interrogantes sobre qué sabe, cómo lo sabe, cómo lo lleva a la práctica y cómo reflexiona sobre el conocimiento teórico y práctico del tiempo histórico, el alumnado de formación inicial.

En cuanto a los instrumentos utilizados, responden a las necesidades de las distintas fases de la investigación.

1. Análisis de las experiencias sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico: apartados 3-7 del cuestionario; entrevistas.
2. Estudio de los esquemas de conocimiento sobre el tiempo histórico: apartados 8-15 del cuestionario; historia personal; mapas conceptuales.

3. Control y seguimiento de la elaboración de las secuencias didácticas: historial del proceso de negociación.
4. Intervención didáctica durante el periodo de prácticas: observación y grabación de las clases; reflexión crítica de la experiencia.
5. Valoración de la intervención del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, para la enseñanza del tiempo histórico: apartados 3, 6 y 16 del cuestionario; comparación del programa con los resultados de la investigación.

#### El cuestionario

Consiste en 16 apartados con un total de 85 preguntas o actividades de valoración o de reflexión, que corresponden a diversas indagaciones englobadas en la investigación general.

- Por una parte los dos primeros apartados hacen referencia a datos personales y características generales de la escolarización obligatoria: tipo de centro, tipo de estudios, etc.
- El apartado 3, propone la valoración de la formación inicial recibida para enseñar distintas áreas curriculares, incluyendo el Conocimiento del Medio Social, así como el grado de predisposición para enseñarlas.
- Los apartados 4-6 analizan los aprendizajes sobre la historia y el tiempo histórico, realizados en la Educación Primaria, Secundaria y en asignaturas universitarias.
- El apartado 7 indaga en las concepciones sobre la historia y sobre su enseñanza, es decir, cuestiona la función de la historia y la importancia de su enseñanza en la escuela primaria.
- El apartado 8, pide que se haga un listado de conceptos relacionados con el tiempo histórico, de forma espontánea y sin establecer ningún tipo de tipología o jerarquía. A continuación, se solicita la elaboración de un mapa conceptual donde aparezcan los conceptos anteriores relacionados entre sí.
- Los apartados 9-15, analizan los conocimientos del alumnado sobre el tiempo histórico. Cada bloque de preguntas corresponde a un apartado de su conceptualización: cualidades del tiempo (irreversibilidad, multiplicidad,...); delimitaciones de la comprensión del tiempo (tiempo religioso, personal social, tiempo lineal, cíclico,...); cambio y permanencia (Revolución, transición, progreso, decadencia, crisis,...); las tres categorías de la temporalidad humana, pasado, presente y futuro (memoria, instante, utopía, etc.); dominio y gestión del tiempo, como conocimiento y como poder (cronología, periodización, construcción del futuro,...).
- Por último, el apartado 16, demanda del alumnado que realice una valoración de los aprendizajes realizados, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

*La historia personal*

Para conocer la verdadera dimensión del conocimiento del tiempo histórico por parte del alumnado, necesitábamos que realizara algún tipo de explicación histórica, donde se vieran reflejados los distintos conceptos, como cambio, permanencia, simultaneidad, futuro, etc. Para dibujar las formas de sus concepciones disponíamos del modelo ya comentado. Pero para valorar la calidad de los conceptos temporales utilizados, era preciso que la construcción histórica tuviera como objeto una realidad cercana y bien conocida, lo que nos llevó a plantear una historia personal escrita desde la perspectiva del historiador, aunque sin ignorar que estábamos proponiendo una reflexión de gran implicación personal.

Los resultados, al menos como valoración del instrumento utilizado, son muy interesantes, aunque la historia personal, como medio para conocer los esquemas de conocimiento del alumnado sobre el tiempo, presenta grandes dificultades de recogida, clasificación e interpretación de los datos o de las cualidades de los textos escritos. A pesar de todo, se han recogido ejemplos de los diferentes ámbitos de comprensión y de aplicación del tiempo histórico y, a veces, se han realizado reflexiones de una gran riqueza sobre las relaciones entre la historia personal y el tiempo de la historia.

Una alumna, en su historia personal, escribe en tercera persona: "Escogió un buen día para venir al mundo: el robo de la espada de Bolívar, el polémico estreno de 'El Exorcista', la Revolución de los Claveles, la dimisión de Nixon o la muerte de Perón...". Este ejemplo muestra los esquemas de conocimiento de la alumna en relación al orden temporal, la sucesión o la simultaneidad. Si contrastamos este texto con sus respuestas o sus valoraciones del cuestionario tendremos un cuadro más aproximado de sus conceptualizaciones.

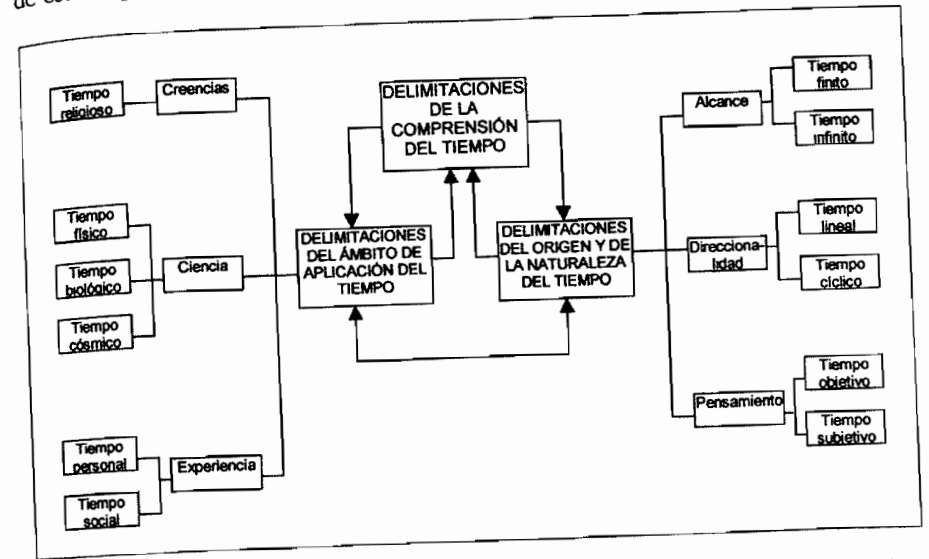
*Los mapas conceptuales*

Podríamos habernos limitado a investigar sobre conceptos temporales concretos, es decir, analizar las ideas sobre el cambio o sobre la memoria histórica, pero hemos querido tener una visión del conjunto de los esquemas de conocimiento sobre el tiempo, comparándolos con el modelo conceptual propuesto. El alumnado de formación inicial del profesorado debe formarse para ser capaz de plantear un currículo de didáctica de la historia, donde el tiempo histórico tenga una presencia coherente y estructurada, en los aprendizajes que deben realizarse en la escuela primaria.

La utilización de mapas conceptuales en la investigación se justifica por el hecho de que, en último término, el alumnado puede reflejar en ellos sus esquemas de conocimiento auténticos o, mejor dicho, más cercanos a la realidad. Podríamos decir, en este caso, que los mapas conceptuales sobre el tiempo hacen una función parecida a la de los mapas cognitivos para la percepción del espacio.

La actividad que se realizó con el alumnado consistió en construir varios mapas conceptuales sobre el tiempo. Se presentó a los alumnos y alumnas una serie de tarjetas, cada una de las cuales tenía escrito un concepto de la tem-

poralidad humana o del tiempo en la historia o en las ciencias sociales. Las tarjetas debían clasificarse, categorizarse y formar, en último término, un mapa conceptual. Las categorías superiores para clasificar las tarjetas estaban escritas en mayúsculas. Veamos lo que podría ser la solución experta de una parte de esta arquitectura o ingeniería conceptual sobre el tiempo.



Delimitaciones sobre la comprensión del tiempo. Modelo conceptual de la sección  
(Otras secciones en Pagès/Santisteban, 1999; Santisteban, 1999)

*Las entrevistas*

El recurso de las entrevistas se utilizó, en primer lugar, para profundizar en las respuestas, valoraciones y reflexiones del cuestionario, aunque también se pretendía analizar el trabajo que debían realizar en las escuelas, es decir, su perspectiva práctica para la intervención didáctica. Se realizaron a 16 alumnos y alumnas y, en un principio, seguían el esquema del cuestionario, aunque con especial atención a todos los aspectos sobre el origen de las concepciones temporales. Los resultados obtenidos son satisfactorios, en cuanto a la validez del instrumento, aunque debían haberse definido mejor los perfiles de los entrevistados para mejorar el dibujo de sus características específicas.

Las entrevistas ayudan a clarificar importantes elementos del cuestionario y muestran cualidades que no pueden detectarse por escrito. El diálogo establecido entre el entrevistador y el entrevistado incorpora elementos no sólo lingüísticos, sino también pausas y entonaciones más o menos enfatizadas, las cuales ayudan al entrevistador a saber qué es lo que destaca de las explicaciones o qué elementos son poco relevantes.

A partir de las entrevistas se reafirma la idea que aparece en los cuestionarios sobre la poca valoración de sus aprendizajes de historia, a lo largo de su escolaridad obligatoria y post-obligatoria. Los recuerdos presentan situaciones negativas que insisten en la utilización de una metodología ineficaz, que provoca un rechazo del conocimiento histórico y que hace incomprensible el sentido de su estudio.

El alumnado entrevistado concede una gran importancia a la visión sobre el tiempo histórico que se ha tratado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Su visión del conocimiento histórico ha cambiado, aunque reconocen que aún no están preparados para poder introducir cambios tan importantes en el currículo de historia en primaria. Varias personas afirman que existen conceptos temporales de una gran potencialidad para su tratamiento: cambio y permanencia, progreso y decadencia, relatividad del tiempo, multiplicidad del tiempo, existencia del presente, construcción del futuro.

#### *Historial del proceso de negociación y elaboración de las secuencias didácticas*

En este apartado entran en juego una gran cantidad de factores a tener en cuenta, que corresponden a distintas fases de la toma de decisión sobre el diseño y materialización de las secuencias. Este proceso, ha sido analizado por el autor de este trabajo como parte de la investigación, a partir de los encuentros que se realizaron con los alumnos para el seguimiento de su trabajo, aportación de material, reestructuración de los proyectos, etc., pero también a partir de los encuentros que el propio alumnado tuvo con el tutor o tutora de la clase donde debía realizar las prácticas.

Hemos calificado el proceso como negociación, ya que desde la universidad solicitábamos un tema de trabajo concreto –relativo a la enseñanza de la historia-, y la posibilidad de realizar la propuesta con una gran antelación de tiempo –tres meses antes-, lo cual obligaba al profesorado a una cierta rigidez o flexibilidad –según las ideas educativas de cada uno-. En realidad se trataba de una negociación a tres bandas, entre el alumnado y el tutor de la escuela y el tutor de prácticas universitario.

Aunque cada caso de los estudiados presenta diferencias importantes, debidos a la temática elegida, a las características del centro o de la clase, a la predisposición del profesorado o a las condiciones peculiares del momento, podemos distinguir seis fases del proceso de negociación y elaboración de las secuencias didácticas.

1) El alumnado decide una temática y un ciclo para proyectarla, cuando aún no ha visitado la escuela donde debe realizar las prácticas (tengamos en cuenta que existe una cierta posibilidad de elección). Contrasta su propuesta con el currículo oficial. Comienza a recoger material sobre el tema y a leer algunos artículos sobre experiencias educativas. Escribe un primer guión o esquema y lo contrasta con el profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales

(primer encuentro-guía). Esta primera actividad permite al alumnado tener un cierto criterio para negociar con el tutor de la clase.

2) Visita a la escuela, concreción del curso y primera negociación con el maestro o maestra sobre la secuencia, análisis del currículo del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y adaptación a las características y necesidades del grupo. Se valida o se modifica la secuencia escogida. Se concreta también un calendario aproximado para la intervención del alumnado o práctica de la secuencia.

3) Renovación de la carpeta de información sobre el tema, nuevo esquema de trabajo y primera programación de la secuencia. Se perfilan el tipo de actividades y se insiste en la problemática de la temporalización y del control de resultados, para su posterior valoración (segundo encuentro-guía).

4) Segunda negociación con el tutor de la clase sobre la secuencia, antes de comenzar el período de prácticas o en su inicio. Se presenta una propuesta de programación y algunos materiales para las actividades.

5) Presentación de la última versión de la secuencia, programación y materiales, al profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, para las correcciones y modificaciones finales de los materiales curriculares (tercer encuentro-guía).

6) Presentación de la versión definitiva de la secuencia al tutor de la clase y solución de las problemáticas concretas que comporten las actividades, la reproducción del material elaborado, la metodología o estrategias utilizadas, actitud ante la clase, seguimiento de los trabajos.

De los resultados o de la evolución real del proceso podríamos destacar algún aspecto relativo a cada una de las fases analizadas.

a) El alumnado realiza propuestas donde se ven reflejados los aprendizajes realizados en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y, en concreto, sobre el tiempo histórico: la vivienda a lo largo del tiempo, el juego en la historia y en la diversidad de culturas, las huellas de los antiguos romanos, los orígenes de una localidad, la arquitectura del pasado-presente, la libertad en el siglo XX, la historia personal o familiar, nuestro museo de la historia, cambios en la vida de nuestro abuelos.

b) Las propuestas iniciales sobre temáticas o enfoques concretos de las secuencias fueron respetadas en su mayoría por el profesorado, tutores de las clases, que valoraron de manera positiva el hecho que el alumnado de formación inicial aportara ideas sobre su trabajo de colaboración en el aula. La utilización estricta del libro de texto dificultó en algún caso la introducción de materiales elaborados por el alumnado de formación inicial.

c) La actitud del alumnado con respecto a la secuencia, pero también en relación a las prácticas y a la temática histórica, varían de forma radical después de la primera entrevista con el tutor de la clase y la visita a la escuela. La perspectiva práctica se hace más real y el compromiso requiere de la responsabilidad de su cumplimiento. La negociación está en marcha y los niños y niñas tienen nombre y apellidos. Es entonces cuando aparecen problemas de inseguridad y de reconocimiento de las deficiencias formativas, que hasta entonces no tenían una importancia preocupante.

d) El tutor de la clase, si se había negociado con anterioridad, no introduce cambios importantes en esta versión provisional de la secuencia. No existe un dominio sobre las cuestiones relativas a la historia y al tiempo histórico en primaria, aunque se reconoce su importancia. A pesar de todo, aparecen en ese momento elementos que no se habían tenido en cuenta cuando la práctica parecía lejana: extensión temporal del trabajo, contenidos trabajados con anterioridad, dificultades de utilización de algunos materiales, coordinación entre niveles educativos iguales del ciclo, etc.

e) La elaboración final de la secuencia didáctica mostró todas las contradicciones que se podían intuir en los proyectos. El alumnado tuvo grandes dificultades -por encima de otras más relacionadas con la búsqueda de información-, para incorporar o integrar en su trabajo las aportaciones del profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, así como las indicaciones recibidas por el tutor de la clase.

f) La última interpretación del alumnado de formación inicial demuestra, por otro lado, la dificultad real de elaborar secuencias didácticas para la Educación Primaria, plasmando los objetivos programados y aportando conocimientos relevantes.

En la negociación y elaboración de secuencias didácticas se hace evidente también la gran dificultad que existe, para integrar en la didáctica de la historia los conceptos temporales como elementos presentes en las explicaciones históricas y en el tipo de estrategias y actividades planteadas en el aula.

#### *La observación y el registro de la práctica*

La intervención didáctica del alumnado fue registrada en audio para poder ser analizada con detenimiento. También se realizó la observación de algunas sesiones. En éstas estaban presentes en el aula el alumno de prácticas, el tutor de la clase y el profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, como observador. Entre los aspectos a destacar deberíamos comentar las capacidades comunicativas y de interacción con el alumnado, el tratamiento de las preguntas que realizan los niños y niñas, las intervenciones y participación del alumnado en las actividades, así como en la dinámica de la clase en general. Pero, por encima de estas cuestiones, aparece una problemática mucho más relevante: ¿cómo comprende el alumno de prácticas el proceso de aprendizaje de niños y niñas? Existe una gran diferencia entre considerar el aprendizaje como resultado lógico de unas actividades guiadas, que considerarlo un proceso de descubrimiento y de reconstrucción personal más complejo.

Los registros en audio de las clases permiten seguir las explicaciones, los diálogos y las intervenciones durante las actividades. Veamos el ejemplo de una clase sobre el origen y la historia de la localidad donde está la escuela (Alforja), a través de un fragmento de la transcripción literal:

- (Alumna de prácticas, Elisenda) *Este tema trata de Alforja, cómo vivían nuestros antepasados, los habitantes del Paleolítico, del*

*Neolítico, ... De esto hace muchos y muchos años. Nos explicará cómo vivían, cómo comían, dónde vivían, por qué apareció el pueblo, por qué aquí, Primero la gente vivían en un lugar, después en otro y poco a poco llegó a formarse el pueblo. ¿El pueblo es grande o pequeño?*

- (n) *Pequeño, bastante grande, pero, ya, normal* (discusión moderada en la clase).
- (Elisenda) *Existen pueblos más pequeños, como por ejemplo Arbolí, por lo tanto es un pueblo mediano.*
- (n) *Yo fui a un sitio que había unas cuantas casas y no era muy grande ni muy pequeño, era normal.*
- (Elisenda) *Os he preparado un material para conocer la historia del pueblo, pero no tenéis que escribir nada aquí. Pero, en esta lámina ¿veis algo?*
- (n) *Sí (todos).*
- (Elisenda) *¿Qué veis?*
- (n) *Un cuadrado y nada más.*
- (Elisenda) *El cuadrado no quiere decir nada, esto significa tal como era el pueblo de Alforja, antes en el pueblo no había casas y este es su significado.*

Esta alumna elaboró un material que no existía hasta entonces sobre la historia de su pueblo, donde además realizó las prácticas en la única escuela que existe. Hasta el momento de la elaboración de esta secuencia didáctica esta alumna de formación inicial había presentado dificultades importantes, tanto en la conceptualización del tiempo histórico como en las capacidades para enseñar ciencias sociales o historia. Pero la significación del trabajo que se planteó modificó su perspectiva de la enseñanza de la historia, de la práctica educativa y de qué significa aprender el tiempo histórico, con un trabajo muy válido en la escuela. Incluso, sabemos que en el pueblo originó un interés, a través de las explicaciones y preguntas de los niños y niñas, sobre la historia local que generó un trabajo de recopilación y de información entre sus habitantes.

No nos extenderemos en exceso sobre este apartado que, por otro lado, constituye una pieza fundamental de la investigación sobre aprender a enseñar el tiempo histórico. De la intervención didáctica del alumnado de prácticas se deduce que dominan una serie de capacidades docentes para explicar y comunicarse con su alumnado. La secuencia preparada se ha desarrollado, en general, sin incidentes ni variaciones muy remarcables. Pero, en una valoración global, en las explicaciones sobre los temas preparados y en las respuestas que se dan a las preguntas que aparecen durante las actividades, también observamos algunas lagunas en el conocimiento histórico y en el dominio conceptual del tiempo. Los resultados en conjunto, nos permiten replantearnos el currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales.

*La reflexión crítica sobre la práctica*

Una vez acabadas las prácticas y con un cierto tiempo para reflexionar, se realizó una entrevista para valorar el trabajo realizado. Veamos algunos comentarios del alumnado de formación inicial. Sobre el desarrollo de la secuencia: "Lo primero que sé es que si ahora tuviera que volverlo a hacer lo haría de una manera diferente. No se pueden hacer programaciones sin conocer en profundidad para quién son". Sobre su localización en el currículo: "Creo que esta unidad de historia quedará como una anécdota (...). No tiene una continuidad". Sobre la perspectiva inicial de la práctica educativa: "En el momento de hacer la última actividad que era la que lo resumía todo, costó un poco extraer las ideas que yo había pensado, lo cual me indica que no había quedado tan claro como yo creía". Sobre la planificación: "Si hubiera llevado a término todo lo que había previsto sin tener en cuenta el tiempo, en vez de 9 horas hubiera necesitado 16".

El alumnado valoró de forma positiva, por encima de otros detalles, el trabajo de elaboración y práctica de la secuencia. También se reconoció, entre otros, el cambio que se había producido en su perspectiva de la práctica y de la enseñanza de las ciencias sociales y, en concreto, de la historia. En los aspectos negativos insistió en la dificultad que representa enseñar temporalidad y el tiempo histórico incorporándolo a un currículo, a veces inexistente, de historia en primaria.

La observación de la práctica ofrece la medida más justa de las capacidades del enseñante. Si valoramos las características del alumnado de formación inicial y tenemos en cuenta que es su primera intervención, hemos de concluir que la evaluación de resultados es muy positiva. Además, debe añadirse que el trabajo realizado representó un gran esfuerzo de formación y de colaboración, que añadió motivación e interés por parte de todas las personas que participaron, de alguna manera, en la investigación.

La valoración anterior no impide, por otro lado, ser realistas con respecto a la situación actual en la formación inicial del profesorado, para enseñar ciencias sociales en la Educación Primaria, y en concreto para enseñar el tiempo histórico. El alumnado tiene un conocimiento limitado y deformado de la explicación histórica. Los futuros maestros y maestras reconocen sus limitaciones al mismo tiempo que hacen declaraciones de intenciones de cambios radicales. Pero la realidad nos dice que los cambios son muy difíciles y que, si no existen motivos importantes para la renovación, los alumnos acabarán enseñando como a ellos les enseñaron. Modificar sus perspectivas es una empresa difícil, pero ha de ser nuestra finalidad.

*El análisis del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales*

El trabajo realizado estos años en la revisión del currículo de las asignaturas del área, muy en especial con referencia al tiempo histórico, parece haber

dados resultados satisfactorios que pueden comprobarse en esta investigación. Una vez finalizado nuestro trabajo tenemos muchos más elementos y más fiables, para saber qué debemos enseñar cuando enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales, al menos, en referencia al tiempo histórico en la didáctica de la historia.

A lo largo de la investigación se han ido incorporando conocimientos que han perfeccionado nuestra visión de la formación inicial, comenzando por el modelo conceptual sobre el tiempo histórico que nos ha servido de base para analizar los esquemas de conocimiento del alumnado, pero que también es un organizador excelente de los contenidos relacionados con el conocimiento de la historia y de la temporalidad. Aunque también reconocemos su complejidad y la dificultad que implica pensar el currículo o llevarlo a la práctica.

El proceso que hemos seguido de elaboración de las secuencias didácticas e intervención en el aula, con algunos retoques de mejora, puede ser un modelo válido de relación teoría-práctica, aunque deben cambiarse en primer lugar las fechas de realización de las prácticas, para que la experimentación sea la base de la teoría y no al revés, es decir, realizarlas al principio del curso y no al final.

## PROPUESTAS

Según algunos autores uno de los aspectos más importantes de la formación del profesorado es el análisis de la naturaleza del conocimiento que debe enseñar (Shulman, 1987). Este enfoque es en principio del todo correcto, pero la verdadera dificultad es decidir qué tipo de conocimiento y desde qué perspectiva, define mejor un determinado campo del saber, desde las necesidades de la formación inicial (Benejam, 1993). Para Maestro (1993), por ejemplo, la epistemología de la historia es imprescindible para afrontar su enseñanza. Para otros autores es esencial desarrollar las capacidades y el compromiso para la reflexión crítica sobre el mundo actual (Banks/Parker, 1992), lo que comporta priorizar conocimientos que permitan este tipo de reflexión.

Estamos convencidos que para enseñar historia en la Educación Primaria el alumnado de formación inicial debe, ante todo, comprender los conceptos de la temporalidad e integrarlos en un modelo conceptual que les sirva de guía para la elaboración del currículo y de las secuencias didácticas que se deriven. También debe adquirir las capacidades de intervención didáctica, dando respuesta a las problemáticas que se originan en el aula cuando se enseña historia en primaria. Para ello debe entrenarse con una planificación coherente y con una perspectiva renovadora de su propia tradición. Modelo conceptual y capacidades críticas son dos elementos fundamentales de la formación inicial para enseñar el tiempo histórico. Los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación nos permiten plantear la innovación en el currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales, con respecto al tratamiento del tiempo histórico.

Por una parte, disponemos de la valoración del alumnado de su formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales, para la enseñanza de la historia y del tiempo histórico. Conocemos, por otro lado, sus concepciones de la enseñanza de la historia y del tiempo histórico y algunas claves para transformar sus perspectivas. Sabemos de sus esquemas de conocimiento sobre el tiempo y disponemos de un potente modelo conceptual para mejorarlos. Tenemos una información completa sobre los mecanismos que siguen en la elaboración de secuencias didácticas, así como también disponemos de una gran cantidad de información sobre cómo se enfrentan con la práctica educativa, cómo afrontan la intervención didáctica y qué problemáticas más importantes deben superar. De esta manera podemos mejorar la relación teoría-práctica en un nuevo diálogo que acerque más la didáctica a las formas científico-sociales.

Un alumno reconoce que su experiencia histórica en primaria y secundaria fue muy negativa, pero que en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre el tiempo histórico, ha observado una perspectiva diferente de comprensión de la historia y de su enseñanza. Cuando escribe su historia personal incorpora el concepto de futuro como uno de los aprendizajes que ha realizado desde su nueva concepción. Cuando realiza el mapa conceptual que forma parte de las actividades de la investigación, relaciona el concepto de futuro con la temporalidad humana, con el presente y el pasado, con las predicciones religiosas o científicas, así como lo asocia a cuestiones de la vida cotidiana, como la intervención social para la toma de decisiones responsables en su comunidad. Cuando elabora la secuencia didáctica incluye actividades sobre la visión del futuro, ¿cómo era, cómo es y cómo será? Ha comprendido la importancia del concepto en la educación primaria (Whitaker, 1997).

Este alumno demuestra que ha comprendido el tiempo histórico, posee esquemas de conocimiento lógicos, tiene la capacidad crítica de reflejar su aprendizaje en la vida cotidiana y de planificar una enseñanza coherente con sus ideas.

También nosotros deseamos aprender, superar nuestras contradicciones y pensar que la revisión en profundidad del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales es necesaria y factible. Que es posible enseñar el tiempo histórico en primaria y hacerlo con estructuras conceptuales adecuadas. Creemos que las investigaciones en la formación inicial son un camino ineludible para esta renovación. Queremos pensar que hemos acertado y, en todo caso, deseamos iniciar un debate en este sentido. Queremos aprender el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, S. (1984): "A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies". *Theory and Research in Social Education*, XII, 1. 13-30.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1989): "La comprensión del tiempo histórico". En CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Aprendizaje Visor. Madrid. 103-137.

- BANKS, J.A. y Parker, W. C. (1992): "Social Studies Teacher Education". Houston, W. R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. A Project of the Association of Teachers Educators. MacMillan. New York. 674-686.
- BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". MONTERO, L.; VEZ, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago. Tórculo Ediciones. 341-347.
- BODEI, R. (1986): "Il tempo, un fantasma che va a scuola. Prospettive di metodo e di strategie conoscitive nella didattica del tempo e della storia". En FALTERI, P. y LAZZARIN, G. (coords.). *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base*. La Nuova Italia. Firenze. 82-112.
- MAESTRO, P. (1993): "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago. Tórculo Ediciones.. 311-340.
- PAGÈS, J. (1999): "El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigación. AAVV: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 13. ICE-Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999): "La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas". En AAVV. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla. Díada. 187-207.
- SANTISTEBAN, A. (1999): "Aprender el tiempo histórico". *Historiar*, 1.141-150.
- SHULMAN, L.S. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57. 1-22.
- PÉREZ, A.I. (1993): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 398-429.
- PERRONE, V. (1999): "¿Cómo podemos preparar nuevos docentes?". En Stone, M. (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona. Paidós. 369-399
- WHITAKER, P. (1997): *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Open University Press. Philadelphia. Buckingham.



EL MAPA AXIOLÓGICO COMO ESTRATEGIA  
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ  
*Universidad de Alicante*  
DINA ESPINOSA BRILLA  
*Universidad de Costa Rica*

Los formadores de profesores nos encontramos continuamente frente a diversos interrogantes sobre el objeto y el contenido de nuestra enseñanza. Pensamos que nuestro cometido debe extenderse a intentar cambiar todo aquello que se opone a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Por esa razón el profesor deberá romper esquemas, inercias y rémoras, y deberá definir su propio papel dentro de la sociedad: sin una función crítica y dinámica éste puede quedar obsoleto y alejado de la realidad social. La formación debe potenciar las aptitudes del profesor de manera que éste pueda fomentar el diálogo, el aprendizaje compartido, la discusión sobre la bondad de las cosas o de los hechos y el desarrollo del pensamiento creativo teniendo como punto de referencia una escala de valores. El profesor puede, sin embargo, llegar a enfrentarse en ocasiones a los valores imperantes en el grupo social, o bien contribuir a reproducirlos o mejorarlos.

Todos los comportamientos docentes están basados en unos determinados valores, y es necesario conocerlos primero para poder aceptarlos o rechazarlos después. Teniendo en cuenta que el profesor no se limita a ser un vehículo de conocimiento para sus alumnos, sino que también debe transmitir valores, su responsabilidad en la formación en valores es grande, si bien su eficacia se puede ver mermada por la presencia de sus propios valores ocultos.

El profesor es el modelo sobre el que se mira el alumno, y su influencia es decisiva a causa de la empatía que se puede establecer entre ambos: mediante su conducta transmite valores, aunque no siempre son coherentes con los modelos aceptados, lo que puede verse agravado por la escasa o nula formación en valores que tiene el profesorado de primaria y de secundaria.

Hay también valores ocultos en la selección y exposición del currículum por parte del profesorado, así como en los métodos y técnicas docentes empleados. Para poder desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento para

la solución de problemas y el pensamiento creativo es necesario abandonar la tarea exclusivamente informativa, y trabajar también en el plano de los valores subsidiarios (autonomía, cooperación, tolerancia) que enseñan al profesor a relacionarse con los demás y con el entorno, creando, en fin, un clima ético que posibilite la reflexión y discusión sobre los valores y la asunción de los mismos.

Dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales ocupa un lugar relevante la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con los valores, así como el lugar que éstos ocupan en los contenidos y en sus criterios de selección.

Si el profesor de Ciencias Sociales tiene entre sus funciones la enseñanza de valores y el desarrollo democrático de los individuos a través de su propia disciplina, es preciso que las concepciones previas que éste mantiene en materia de valores sean conocidas por parte de los responsables de su formación. Sólo desde este conocimiento podremos "enseñar a enseñar" valores. Porque los valores no son algo que se aprende por el simple hecho de conocerlos; se interiorizan y pasan a formar parte de nosotros mismos aquéllos que vemos practicar y asumir a otros. Y los profesores de Ciencias Sociales son un ejemplo continuo para sus alumnos.

Después de estudiar diversas estrategias para la detección de valores implícitos en el profesorado, y de calibrar la importancia que supone conocerlos para ellos mismos y para nosotros como responsables de su formación, nos hemos decantado por los mapas axiológicos por considerar que, dentro de las dificultades que entraña trabajar en la detección de valores, ésta es la estrategia que más nos puede acercar a su conocimiento, por el tratamiento indirecto que aplica a esta problemática. Por otra parte, también puede ser éste un instrumento válido para ser aplicado a los propios alumnos de Ciencias Sociales, con objeto de que el profesor pueda incidir especialmente en aquellos valores menos aceptados o escasamente reconocidos por los alumnos.

El enfoque axiológico del presente trabajo parte de una concepción del valor como un parámetro referencial del sentir, pensar y actuar que posee cada profesor como resultado de su interacción con el medio y sus propias experiencias. Desde esta perspectiva, los valores orientan al individuo en la toma de decisiones de su vida cotidiana, y constituyen el asidero de su identidad y cosmovisión. Por lo tanto, la formación del profesorado como tal, supone una formación y desarrollo de sus criterios valorativos, y la pretensión de educar en valores debe plasmarse a partir de la formación de criterios conscientes y racionales, y no simplemente a partir del impacto emocional generado por experiencias personales, o de las imposiciones externas al individuo, acatadas por temor a una censura o por la consecución de una recompensa. El individuo asume como valor todo aquello que siente y entiende como preferible, como un *querer ser*; que recrea como *deber ser* para sí mismo, e incluso como algo que espera de los demás. Desde luego, la educación formal no es el único factor que interviene en el proceso de asimilación de valores, sino que com-

pite con otros factores tal vez más influyentes y soslayados, como la familia o los medios de comunicación de masas (televisión, videojuegos, Internet...), la moda o las costumbres.

En consecuencia, si se pretende saber qué valora una sociedad, hay que determinar qué valores mantienen sus integrantes, y no qué valores se les enseña o se tienen por componentes de una escala social. En tal caso, el trazado de un mapa axiológico puede ser un buen instrumento de sondeo de cuáles son las prioridades axiológicas que los profesores realmente tienen asumidas, a pesar de ser miembros de un sistema social que indica qué hay que valorar. Se trata de descubrir, mediante las técnicas de "mapeo axiológico", lo latente e inmediato del comportamiento, pues no se interroga directamente por los valores, sino que se intenta detectar los parámetros de reacción ante situaciones con las que el individuo se enfrenta en la vida cotidiana, en las cuales el profesorado se desenvuelve con las valoraciones que tenga más o menos asumidas.

La propuesta del mapa axiológico<sup>1</sup> como herramienta en el terreno axiológico se desprende precisamente de los mapas cognitivos, que permiten dar cuenta de la formación y operatividad de las redes de representaciones internas (IRN), que conforman la imagen mental que el individuo tiene de su entorno y de sí mismo, y con las que opera sobre su realidad. De manera que el "mapeo" cognitivo permite reconstruir la representación externa del entorno en tres niveles: 1. el experiencial, basado en la relación de la persona con su entorno; 2. el preconceptual, construido sobre la experiencia; y 3. el de formación de conceptos y categorías (lo que se extrae de los mapas cognitivos conceptuales). Este proceso de detección y reconstrucción de los mapas de las imágenes mentales, puede aplicarse tanto en el nivel individual como colectivo, niveles entre los que existe una compleja relación dialéctica, donde se confrontan el mapa cognitivo, individual o colectivo, y el medio o entorno externo, (véase figura 1).

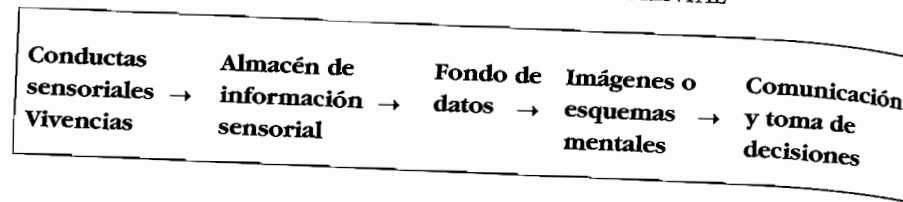
Aquí entra en juego el aspecto mimético del aprendizaje, tanto para la adquisición de destrezas como para la conformación de la memoria, pues la red de memoria biológica interna está conectada a una externa, no biológica y que corresponde a la memoria colectiva.

La aplicación del mapa cognitivo posibilita la construcción de los escenarios de comportamiento, así como la actuación que en ellos tiene el individuo, pues revela cuatro directrices básicas: 1. orientación; 2. memoria o conocimiento previo; 3. demostración de lo aprendido, y 4. jerarquización de la información. Asimismo, esta construcción del escenario de comportamiento se tras-

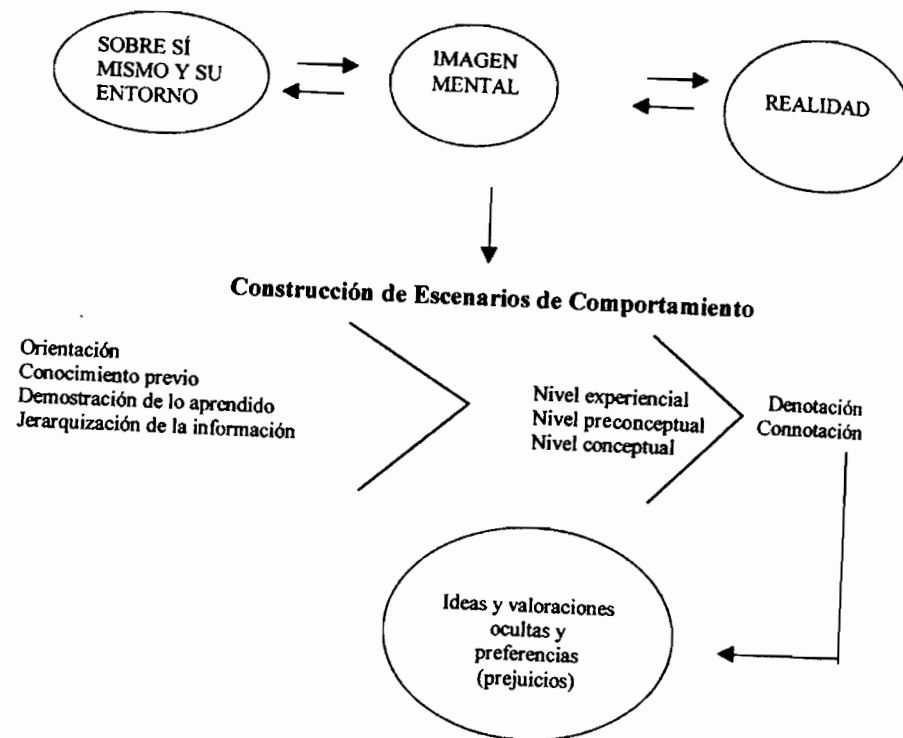
1 Vid. Vera Muñoz, M.I.; Espinosa Brilla, D. (1998) "De la geografía de la vida cotidiana a la axiología de lo cotidiano" En: *Educación y geografía*. Alicante, Asociación de Geógrafos Española, pp.477-785.

... (1999). "Evaluación inicial de los valores a través de los mapas axiológicos" En: *Agora del Profesorat* 99. Alicante -Valencia, Generalitat Valenciana, pp.92-96.

FIGURA 1: DE LOS MAPAS COGNITIVOS A LOS MAPAS AXIOLÓGICOS  
PROCESO DE INTERIORIZACIÓN MENTAL



Redes de Representaciones Internas (IRN)



lucen en los procesos denotativos y connotativos que el individuo expresa, los cuales son fundamentales para la elección de valores, ya que condicionan el entender o no algo como un bien y como una obligación moral o compromiso, y que también quedan reflejados en el mapa axiológico.

Para la confección de los mapas axiológicos es necesario describir y analizar los referenciales espacio-temporales en los que se desenvuelve el individuo, (véase figura 2).

FIGURA 2: MAPA AXIOLÓGICO  
VARIABLES ESPACIO-TEMPORALES

ciclo de vida — entornos — grupos/medio social — actitudes/conductas — valores

CATEGORÍAS

**Vivencias:**

Enseñanza: hogar, escuela, medios de comunicación de masas, etc.  
Interacción social: juegos, videojuegos, deportes, actividades de ocio o recreación.

Situaciones especiales: accidentes, defunciones, cambios de vida traumáticos.

**Sensibilidad:**

Percepción e impresiones emocionales (denotación y connotación).

**Confrontación:**

Ser *vs* deber ser. Experimentación de *mimesis* o catarsis ante los contenidos recibidos de la sensibilidad.

**Valores:**

Resultado sintético de la confrontación que influenciará la conducta y toma de decisiones.

**Actitudes y conductas:**

Aplicación y retroalimentación de todo el proceso, vuelta a las vivencias.

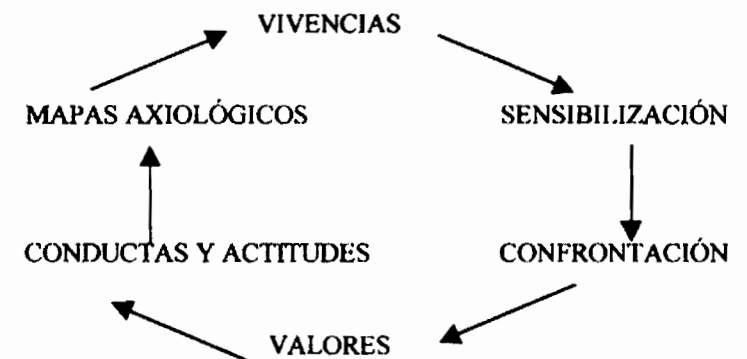
**Mapas axiológicos:**

Recogida de datos mediante cuestionamiento indirecto: respuesta a conflictos.

Construcción del mapa axiológico (análisis e interpretación de datos)

Concienciación de valores vivenciados.

MODELO DE RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS



De modo que, los ciclos de vida constituyen un factor decisivo en la creación y dinámica de los entornos de familiaridad. También es necesario, delimitar el espacio de reflexión en el que se operan los problemas axiológicos. De este modo, los entornos mediatizan los valores en su función de intento de respuesta a necesidades surgidas ante situaciones, condiciones y objetos deseables o preferibles. Los entornos no sólo corresponden al medio propiamente dicho (familia, escuela, lugar de trabajo, entre otros), sino a unas coordenadas psíquicas de preocupación, de conflictos ante los que el individuo se ve en la necesidad de realizar una elección, cuya respuesta se expresa como un valor o parámetro de conducta. Este es precisamente el rol que cumplen los planteamientos filosóficos en la vida cotidiana, el servir de cuestionamientos, cuyas posibles respuestas son percibidas por el individuo como prefabricadas por la sociedad por medio de la escala de valores socialmente dominante. Los valores son un resultado, y no un simple dato, lo cual dificulta su indagación. Se puede proponer, como ejemplo, un modelo de relación circular, pues el punto de partida de los valores son las vivencias, que a su vez se convierten nuevamente en el punto de llegada, pues los valores no tienen lugar en la abstracción, sino en la cotidianidad de las experiencias de los individuos.

Para la elaboración de un mapa axiológico y su interpretación, deben considerarse dos perspectivas diferentes: 1. analizar las ideas y valoraciones ocultas, las que subyacen en los datos recogidos no explícitos; 2. analizar las preferencias, lo que significa explorar los prejuicios. Para reconstruir un mapa con tales características, pueden utilizarse diferentes técnicas (*i.e.* elaboración de una narración o dibujo, o comentarios sobre una obra artística); sin embargo, el empleo de encuestas con interrogación indirecta o soslayada, mediante las cuales se puede delimitar y precisar mejor los valores que se pretenden estudiar en los profesores, ha parecido el método más idóneo.

Otro aspecto muy importante es la colaboración de los encuestados, pues se da por descontado que responderán con sinceridad y, al contar con el anonimato, realmente dirán lo que desearían hacer. Si bien a la hora de estar en una situación determinada se puede actuar de muy diversas maneras, aquí nos interesa rescatar esa primera impresión ante las situaciones planteadas.

En este trabajo se ha utilizado una encuesta, que se pasó a 49 profesores de educación secundaria interesados en la temática de valores. La encuesta consistió en el planteamiento de seis situaciones, sobre las cuales se solicitó la indicación de qué acción o actitud seguiría el encuestado en tales casos, con lo que se intentó sondear las valoraciones con las que el individuo podría operar. Por último, se pidió a cada encuestado que valorara numéricamente (de 0 a 10 puntos) la importancia de cada una de las situaciones señaladas, con lo cual se analizaron las preferencias o prioridades de valor. Las cuestiones se confeccionaron intentando indagar un valor específico subyacente en ellas. También pueden estar implicados en las cuestiones otros valores, que por el momento no interesa analizar. Es importante tomar en cuenta variables tales

como la edad, el sexo, u otras que se consideren pertinentes. En este caso, se combinó la correlación de los datos de respuesta cruzando la variable de género (masculino y femenino) con cuatro grupos de edades ((35, 36-40, 41-45, >45).

Para traspasar las múltiples respuestas a un control estadístico que permita revelar las preferencias valorativas, es preciso establecer ciertos márgenes de respuesta, apoyados en las variables espacio-temporales. Se trata de establecer la proximidad de la acción señalada por el encuestado con la noción de valor que se pretende analizar, lo que da lugar a la tabulación de las repuestas según lo cerca (+) o lejos (-) que estén del valor en cuestión, tomando en cuenta una posición intermedia (+/-), y las posibilidades usuales de "no sabe" o "no contesta" a lo preguntado (NS/NC) y otros. En el caso de mayor cercanía, se sugiere que el valor en cuestión está bien posicionado en el individuo encuestado, pero lo contrario mostraría una carencia de sensibilización y concienciación ante el valor de respuesta considerado en la situación planteada. Una vez tabuladas las respuestas, se procedió a establecer el porcentaje de cada una, masculino, femenino y grupo de edad, de manera que pudiera establecerse una tendencia de acuerdo a los colectivos especificados. Por otra parte, se determinaron los valores medios de respuesta en cada ítem respecto a la jerarquía de valores, para conocer la prioridad o importancia que tiene cada situación planteada, con lo cual se determinó una jerarquía de los valores, también diferenciada por género y edades. A continuación se enumeran los resultados que permitirán determinar las tendencias valorativas de los profesores encuestados, tanto como un colectivo o individualmente.

La primera cuestión intenta apreciar el sentido de la solidaridad; con excepción de los (35 años, todos los demás grupos examinados cumplen al 100% un apego por este tipo de conducta. En el caso de la edad citada, las profesoras más jóvenes de esta muestra conforman un 86% de mayor proximidad al valor en cuestión. Sin embargo, los profesores sólo se acercan en un 60%. Esto podría hacer ver que en este grupo existe una carencia sobre la sensibilización de solidaridad ante desconocidos. Por otra parte, el patrón de respuesta de los restantes grupos es homogéneo, tanto por edades como por sexos.

La segunda cuestión aborda el valor de la lealtad en la amistad. En este caso la tabulación de las repuestas resultó más compleja, puesto que la situación planteada también implicaba valores importantes como la vida. Lo más relevante en este caso es la distinción de respuesta según el género: sólo un 50% de los profesores se mostró mayormente cercano a este valor, frente a un 57% de las profesoras. Sin embargo, en el grupo de más edad se invierte el resultado (mujeres 29% y hombres 33%). En esta situación también se presenta un porcentaje total importante de abstención de respuesta (10% NS/NR). Además, el 24% del total se decanta por actitudes intermedias (+/-) o a la expectativa; tal vez porque la situación no los confronta con una toma de decisión definitiva o inmediata.

La tercera cuestión trata sobre el valor justicia. En este caso, los grupos de (35 y 41-45 alcanzan un 100% de mayor cercanía a tal valor, en contraste con los otros dos restantes grupos de edad, en los cuales un 86% de las mujeres mayores de 45 años se inclinan por la justicia, frente a un 67% de hombre de la misma edad. Por su parte, entre los encuestados de 36-40 años, la diferencia no es tan significativa, pues el 100% de los profesores y un 89% de las profesoras muestran una fuerte inclinación a defender la justicia. Es muy significativa la preocupación por la justicia, pero expresada en términos legales (la demanda), y como reacción ante un delito.

La cuarta cuestión versa sobre el valor de la tolerancia, en este caso cultural. Sólo los profesores de entre 41 a más de 45 años consideran, en su mayoría, aceptable una unión de pareja de culturas diferentes. En todos los demás casos, el optimismo no supera el 67% entre los grupos de profesoras. En general, las profesoras muestran mayor recelo y desconfianza en esta situación, y por tanto eso se refleja en un 55% del total femenino frente a un 77% del total masculino. En este caso las posturas intermedias son significativas, como el 43% de los individuos de 36-41 años o un 30% entre los mayores de 45.

La quinta cuestión sondea la igualdad a partir de la apreciación de la capacidad académica sin discriminación sexual. Para esta situación existe un abstencionismo importante, un 16% del total general, y sólo un 60% parece tender hacia la igualdad, que se desglosa en 55% del total de las profesoras y 66% del total de profesores. La correlación de los datos por edad muestra que sólo un 20% de los profesores de (35 es favorable a pensar en términos de igualdad, contrastando fuertemente con el 100% de los hombres de 36-40 y >45, al contrario de las profesoras, que muestran los porcentajes más bajos en estos mismos grupos de edad (45% y 43% respectivamente). Sin embargo, las profesoras más jóvenes se definen, con un 78% de las respuestas, partidarias de la igualdad. Es importante observar los prejuicios apreciados. Así, en el caso de este ejemplo, subyace la idea de que una chica inteligente no suele ser atractiva, y si es atractiva y asiste a las horas de tutoría, queda la duda que apruebe el curso por sus dotes intelectuales.

La cuestión sexta se refiere a la vida, a la autoconservación. El dilema aquí planteado está entre mantener la vida o la calidad de vida. En este caso, el porcentaje de individuos que no responden también es importante, un 14% del total general. No existe una gran diferencia entre las respuestas por grupos de edad, pero del total, la respuesta de los profesores (72%) a favor de mantener la vida ante todo, contrasta con la de las profesoras (55%). Se puede especular que en las mujeres puede darse una mayor aceptación o resignación ante la adversidad, o bien, una mayor lucha y rebeldía por parte de los hombres ante situaciones límite.

La última cuestión pretende descubrir la jerarquía de valores considerados en los casos anteriores, de manera que se estableció una puntuación para determinar la prioridad de unos valores sobre otros, y el resultado general muestra que se mantiene una tendencia uniforme de escalamiento, tal como se presenta en la media del total general, que permite reconstruir un orden de

prioridad, de mayor a menor: justicia, vida, tolerancia, lealtad, solidaridad, igualdad. Se observan pequeñas variantes, tales como en el caso de los profesores mayores de 45 años, que ponderan más la vida que la justicia, la cual aparece igualada a la tolerancia; y las profesoras de esta misma edad consideran a la lealtad por encima de la tolerancia. También las profesoras menores de 35 años proponen la vida como primer valor.

Estos resultados se pueden dibujar también en diferentes esquemas, de árboles, esferas o laberintos. En este caso, la relación jerárquica está claramente escalonada, y casi con una variación continua de grado. También es posible hacer un trazado, no sólo por los grupos distinguidos por las variables de edad y sexo, sino que pueden contrastar los resultados colectivos con los individuales.

*Ejemplo 1: Escalamiento de prioridades de valor colectivo total*

justicia (7.81)  
 vida (7.04)  
 tolerancia (5.32)  
 lealtad (4.69)  
 solidaridad (3.26)  
 igualdad (2.22)

*Ejemplo 2: Escalamiento de prioridades individuales*

*2.1 Profesor de 29 años:*

vida (10)  
 justicia (9)  
 tolerancia (4)  
 lealtad (3)  
 igualdad (2)  
 solidaridad (1)

*2.2 Profesora de 31 años:*

solidaridad (6)  
 lealtad (5)  
 tolerancia (4)  
 justicia (3)  
 vida (2)  
 igualdad (1)

*2.3 Profesora de 39 años:*

justicia (10)  
 tolerancia (9)  
 vida (8)  
 lealtad (6)  
 solidaridad (4)  
 igualdad (1)

En esta relación de casos se puede apreciar una variación importante en los casos individuales (seleccionados al azar) con respecto a la ponderación media general de los valores. Si se superponen los cuatro resultados pueden contrastarse las tendencias; por ejemplo, que la igualdad tiende a ser considerada con una ponderación baja; o bien, que la lealtad tiende a ocupar estratos medios. Detalles como estos revelarían un posicionamiento más homogéneo de esos valores en los profesores encuestados. Por otra parte, el contraste de los resultados generales o de grupos de variables con los de los individuos permite aproximarse a un seguimiento del proceso de sociabilización del profesorado, así como de las posibles relaciones con su entorno.

En todo caso, se trata de percibir sutilezas, tendencias, que se resaltarán en la superposición de los mapas confeccionados. La complejidad del mapa dependerá de la profundización que se quiera obtener sobre un valor en particular, y desde luego, el valor en estudio puede considerarse en diferentes niveles y situaciones. Pero en todo caso, se trata de hacer aflorar las tendencias valorativas de los profesores, de forma individual o colectiva, y así intentar descubrir carencias o excesos en materia de valores.

La utilización de mapas axiológicos para la detección de ideas previas del profesorado en el campo de los valores, y de sus prioridades y jerarquizaciones, se ha mostrado desde nuestro punto de vista como una herramienta muy válida y fiable a los fines propuestos, a la vez que dota al propio profesorado de un instrumento fácil y cómodo de aplicar a sus propios alumnos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARCE, C. (1994): *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid. Síntesis.
- DE CASTRO, C. (1997): *La geografía en la vida cotidiana: de los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Barcelona. Serbal.
- GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- GRASA, R.: *Valores dominantes y enseñanza de las Ciencias Sociales*. *Historia* 16, 165.
- PAYÁ SÁNCHEZ, M. (1997): *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- PORTUGALI, J. (1996): *The Construction of Cognitive Maps*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- SAVATER, F. (1995): *Ética como amor propio*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.
- SCOTT, K.P. (1991): "Achieving Social Studies Affective Aims: Values, Empathy, and Moral Development". En SHAVER, J.P. *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. N. York. Macmillan, 357-369.

- VERA, M.I. y ESPINOSA, D. (1998): "De la geografía e la vida cotidiana a la axiología de lo cotidiano". En *Educación y geografía*. Asociación de Geógrafos Española. 477-785.
- VERA, M.I. Y ESPINOSA, D. (1999): "Evaluación inicial de los valores a través de los mapas" axiológicos En *Àgora del Professorat 99*. Alicante -Valencia, Generalitat Valenciana. 92-96.
- VERA, M.I. (1999): *La educación en valores a través de la tutoría*. En *Àgora del Professorat 99*. Alicante -Valencia, Generalitat Valenciana. 97-98.

## ORÍGENES DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL

CARMEN CONDE, ANTONI GAVALDÀ Y ANTONI SANTISTEBAN  
*Universitat Rovira i Virgili*

### EL POR QUÉ, DÓNDE Y CÓMO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo es el resultado de una investigación iniciada hace tres años en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (Gavalvà y Santisteban, 1998; Camps, et.al., 2000). En la actualidad la investigación continua en un trabajo cooperativo entre diversos profesores y profesoras, de didácticas específicas y psicología de la educación<sup>1</sup>. El objetivo de la investigación es conocer la naturaleza de las creencias, opiniones y juicios del alumnado de formación inicial. Por este motivo era necesario saber cómo habían repercutido en su educación social las vivencias, tanto en la educación formal como no formal, es decir, si en los diversos contextos vividos habían tenido la oportunidad de cuestionarse sus ideas, de formar sus opiniones o exponer sus juicios. En último término, nuestra intención es mejorar el currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, para lograr una intervención didáctica más dialéctica y más significativa y funcional, más democrática, en el aula universitaria y, en consecuencia, en la labor profesional del futuro.

La investigación se ha realizado en tres cursos de la enseñanza de maestros, de segundo y tercero, de Educación Especial, Infantil, Primaria y Educación Física. En total participaron 111 alumnos y alumnas, que respondieron un extenso cuestionario dividido en 10 apartados y 66 cuestiones, con opciones en cada una para escoger la respuesta que se considerara más adecuada y un apartado para justificarla en cada caso. De éstas, en este trabajo analizaremos 28 cuestiones incluidas en 6 apartados. Son los que corresponden al análisis del origen de las concepciones del alumnado y sobre las posibilidades que han tenido de practicar determinados valores democráticos<sup>2</sup>. En

<sup>1</sup> El grupo de trabajo "Investigación didáctica y contenidos curriculares", de la URV, está formado por M.Camps, C.Conde, A.Gavalvà (coord.), L.Girondo, A.Macaya, A.Salvat, A.Santisteban e I.Viscarro.

<sup>2</sup> En otras ocasiones se han analizado otros apartados, por ejemplo, sobre las influencias de la experiencia universitaria: Gavalvà, A.; Santisteban, A. (1998).

este estudio relacionamos la práctica de la democracia con los siguientes aspectos formativos: a) determinados procedimientos de valoración y de contrastación de las propias creencias sobre la sociedad y el conocimiento social; b) con la reflexión sobre los problemas sociales y sobre la enseñanza de lo social, que permite construir una opinión personal de estos problemas; c) con el desarrollo de las capacidades para emitir juicios y para exponerlos de manera razonada y argumentada.

Los 6 apartados analizados corresponden a las experiencias vividas en la Educación Primaria, Secundaria, la educación familiar, los amigos, los grupos sociales o las asociaciones y los medios de comunicación de masas. Y no sólo se trata de conocer las influencias de estos contextos, sino de realizar un ejercicio de metacognición, es decir, que el propio alumnado reflexione sobre sus creencias y sobre sus capacidades para justificar, exponer, defender o contrastar sus ideas. Por otro lado, cuando nos referimos a las creencias nos situamos en el terreno de las concepciones personales, ideas previas o teorías implícitas, en cambio, la construcción de la opinión o la emisión de juicios indica un proceso de aprendizaje de capacidades o de procedimientos democráticos, muy relacionados con el pensamiento crítico, en general con lo que se ha llamado habilidades sociales (Bandura, 1987; Michelson, et.al., 1987; Goldstein, et.al., 1986) y también aparecen algunos aspectos de las denominadas habilidades comunicativas (Habermas, 1985, 1988; Portillo, 1991), como habilidades para el diálogo (Puig y Martínez, 1989) o como habilidades cognitivolingüísticas (Jorba, Gómez y Prat, 1998).

#### LAS BASES PSICOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista psicológico, el trabajo se sitúa en el marco de la cognición social, enfoque en el que actualmente confluyen los intereses de la psicología cognitiva y de la psicología social. Como es sabido, este enfoque ha supuesto un cambio en la forma de abordar el estudio de la conducta social y se ha centrado en el análisis de los procesos mediante los cuales las personas codifican e interpretan informaciones de tipo social, realizan predicciones y atribuciones causales y emiten juicios acerca de situaciones sociales (Turiel; Enesco; Linaza, 1989). Los estudios realizados en este campo han puesto de relieve que la conducta social depende, en gran medida, de los conocimientos y de las representaciones que sobre los fenómenos sociales son construidas de manera individual por las personas (esquemas sociales, teorías implícitas, concepciones espontáneas,...), y han mostrado que la conducta social está muy relacionada con las capacidades cognitivas, y que la construcción y la representación del conocimiento social implica una actividad cognitiva similar a la construcción de otros tipos de conocimiento (establecer categorías, formular conjeturas o hipótesis, someterlas a prueba, construir esquemas, generalizarlos,...). Una de las ideas clave de la cognición social es que las repre-

sentaciones mentales del conocimiento social (esquemas), influyen en la percepción y en la interpretación de los acontecimientos sociales, pero también en las actitudes, los juicios, las predicciones y la formulación de inferencias sociales (Rodrigo; Rodríguez; Marrero, 1993).

El enfoque cognitivo ocupa cada vez un lugar más destacado en el estudio de cuestiones psicosociales como las actitudes, los prejuicios, los estereotipos, las creencias o los valores, de las cuales interesa averiguar no sólo cómo se van construyendo y modificando, sino también cómo y mediante qué mecanismos estas representaciones determinan la conducta humana.

El ámbito de la cognición social puede extenderse también a otro tipo de cuestiones más relacionadas con lo que podríamos llamar metacognición social, que se relacionaría con la actividad cognitiva implicada en la reflexión y toma de conciencia sobre el propio conocimiento social, y en la manipulación y transformación de ese conocimiento de forma autorregulada, para conseguir una determinada finalidad (por ejemplo, emitir un juicio sobre una cuestión social).

Este nuevo enfoque parece sugerirlo Damon (1981, 1983) cuando señala que el término "cognición social" se utiliza actualmente con un doble significado:

- el primero alude al conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran el conocimiento del mundo social, desde el conocimiento de uno mismo, de los demás y de las relaciones interpersonales, hasta la comprensión del funcionamiento de la sociedad;
- el segundo hace referencia a aspectos de tipo procedimental, es decir, a los métodos mediante los cuales las personas obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social. Dentro de esta segunda acepción, pero ampliando su significado, nosotros incluiríamos los componentes metacognitivos del conocimiento social.

La investigación se centra, por tanto, en dos aspectos del conocimiento social:

- a) por un lado, nos proponemos detectar las fuentes de la construcción del sistema de creencias del alumnado de formación inicial, ¿cómo han influido las personas o algunos grupos sociales en la construcción de su sistema de creencias?, ¿cómo influyen los medios de comunicación, las situaciones didácticas?
- b) por otro lado, pretendemos averiguar cuál es la capacidad del alumnado para utilizar su conocimiento social, para exponer sus opiniones de forma razonada y para emitir juicios y argumentarlos. En principio suponemos que la capacidad para emitir juicios dependerá, en gran medida, del sistema de creencias, actitudes, estereotipos, prejuicios,..., que se activan en la mente del alumnado ante una determinada cuestión (por consiguiente, de sus representaciones previas), pero también dependerá de lo habituado que esté en el ejercicio de opinar o de realizar juicios (es decir, de lo que haya "practicado" y de las oportunidades que haya tenido para hacerlo). En este sentido, entendemos



que los procesos de inferencia social pueden favorecerse mediante la presentación de situaciones, en las que el alumnado tenga que hacer valoraciones y tomar decisiones, sobre la base de la interacción entre el conocimiento social previo y una determinada situación social, pero también, desde una perspectiva metacognitiva, mediante la reflexión del propio alumnado sobre sus capacidades y limitaciones en la capacidad para explicitar los juicios y efectuar inferencias de forma autorregulada (Mayor; Suengas; González, 1993).

Como ya hemos señalado, nuestra investigación se centra en tres aspectos del conocimiento social, entre los que identificamos una clara relación: el sistema de creencias, las opiniones y la emisión de juicios.

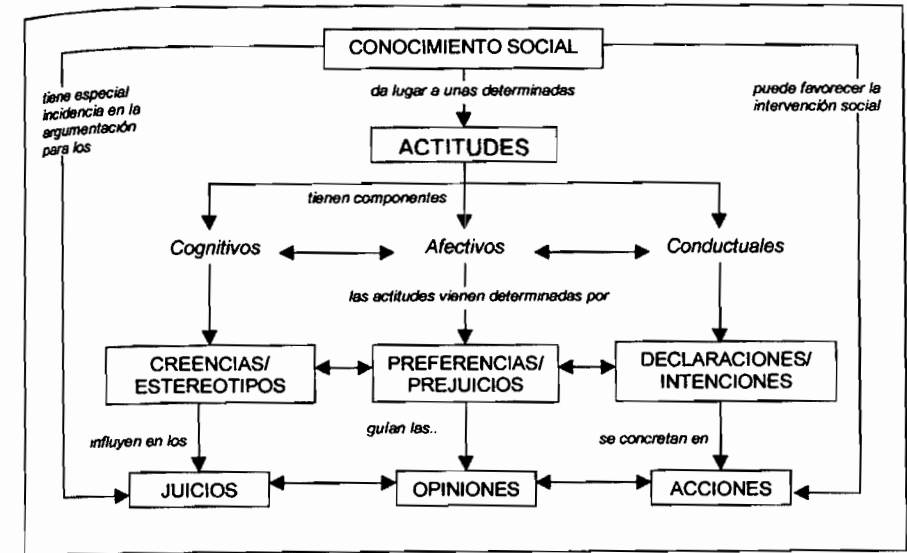
Las creencias son convicciones personales, sobre algo o alguien, consideradas correctas por las personas, sin que haya necesidad de someterlas a pruebas o verificaciones empíricas. Las creencias son un tipo de esquema social (otros tipos de esquemas sociales, interdependientes, son los prototipos, los prejuicios, las ideologías,...), y una de sus características principales es su influencia en las opiniones y en la emisión de juicios valorativos y predictivos sobre cuestiones sociales.

Las opiniones son manifestaciones verbales que expresan un posicionamiento evaluativo en cuanto a la adecuación, al orden, la clasificación, la predicción, de una persona respecto a alguna cuestión. Implican la realización de alguna apreciación verbal o posicionarse, de manera explícita, ante alguna cuestión que se considera necesario o, en todo caso, posible defender. Las creencias, estereotipos y prejuicios tienen un peso fundamental en las opiniones.

Los juicios son operaciones del pensamiento (razonamientos) que atribuyen o emiten alguna apreciación o valoración sobre un hecho o un comportamiento social, comparando los aspectos negativos y positivos, a favor y en contra, tolerables e intolerables, etc. En los juicios valorativos y predictivos las personas argumentan a partir de procesos inferenciales, influidos por las creencias. Los juicios se diferencian de las opiniones porque han sido más elaborados, con un componente más cognitivo y menos afectivo.

Es evidente que el aprendizaje del conocimiento social debe conseguir en último término influir en las actitudes del alumnado, por ejemplo, con respecto a la acción social democrática y al cambio social. A través del análisis de las actitudes comprendemos la naturaleza de las creencias, opiniones y juicios. Por este motivo, es necesario conocer la naturaleza de los componentes de las actitudes sociales: cognitivos y conductuales (Sarabia, 1995). Las creencias pertenecen al campo cognitivo al igual que los estereotipos. Para Hamillon y Troiler (citados por Morales y Huici, 1998), el estereotipo se concibe como una estructura cognitiva que contiene el conocimiento, creencias y expectativas de la percepción personal con respecto a un grupo humano. Las creencias se distinguen de los prejuicios, que hacen más referencia a las acciones afectivas y evaluativas negativas acerca de un grupo, y de la conducta discriminatoria que conllevan la parcialidad y la injusticia hacia miembros de ciertos grupos. Por tanto, ante una actitud negativa hacia un grupo o categoría

social, el estereotipo es el conjunto de creencias asignadas al grupo, el prejuicio el afecto o la evaluación negativa del grupo, y la discriminación la conducta parcial o negativa en el tratamiento de las personas por su pertenencia al grupo.



Aprender a opinar sobre cuestiones sociales y a razonar y efectuar juicios relacionados con lo social, es uno de los grandes objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La importancia de estas capacidades no es sólo aprender a defender y de forma razonada las opiniones y convicciones propias, sino, también, aprender que existen diversas formas de opinar y de razonar basadas en distintas creencias, y estar en disposición de considerar los argumentos, las creencias y los puntos de vista de otras personas. A partir de esta situación nos planteamos algunas preguntas: ¿nuestros alumnos y alumnas han realizado satisfactoriamente este aprendizaje? ¿se les han proporcionado ocasiones para hacerlo? En caso negativo ¿estarán en condiciones de favorecer un aprendizaje de este tipo en el marco escolar? Con mayor frecuencia de lo que sería deseable, el profesorado supone que las habilidades para opinar y emitir juicios sociales se desarrollan de forma paralela a la construcción del conocimiento social, sin que sea necesario replantear el tratamiento didáctico del área de Ciencias Sociales. La investigación que presentamos a continuación trata de abordar esta cuestión, desde una perspectiva real, preguntando al propio alumnado de formación inicial sobre el origen de sus creencias y sobre las posibilidades que han tenido de expresar sus opiniones y de emitir juicios sociales.

## DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los datos que hemos recogido y analizado hacen referencia a aspectos que consideramos esenciales en la formación democrática, desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias sociales: el razonamiento sobre la sociedad y la argumentación para comprender y solucionar problemas sociales. Una primera aproximación nos muestra un tema muy complejo, por lo cual nos hemos limitado, en el ámbito del razonamiento, a proponer al alumnado una reflexión y análisis sobre cuándo y cómo han construido su opinión. En cuanto a las capacidades para argumentar, hemos planteado si en el curso de su escolaridad o en sus experiencias cotidianas han tenido oportunidad de formarse en la emisión de juicios, ya que entendemos que la acción de juzgar necesita una dosis importante de razonamiento y comprensión y, al mismo tiempo, requiere también argumentos que eviten, en lo posible, estereotipos o valoraciones superficiales.

Las dos cuestiones señaladas, razonamiento y argumentación, se han concretado en demandas concretas sobre la opinión y el juicio, para responder a las cuestiones planteadas: ¿qué tradición se ve reflejada en el alumnado?, ¿cuál ha sido el origen de sus capacidades y de sus limitaciones?, ¿cómo cree que se ha formado el alumnado de formación inicial del profesorado en estos valores democráticos?, ¿cómo le afectan estas cuestiones en su visión de la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿qué cambios podemos incorporar desde el currículo de didáctica de las ciencias sociales para mejorar esta situación?

## Experiencias en la educación primaria

El primer apartado que analizaremos hace referencia a los recuerdos del alumnado sobre sus experiencias de conocimiento social en la educación primaria, su repercusión en el aprendizaje de valores democráticos, su formación para la reflexión, el diálogo y capacidades para el juicio.

La primera cuestión reclama del alumnado que reconozca con qué tipo de práctica identifica sus vivencias. Los primeros tipos de actividades que se le muestran en el listado se corresponden con una educación basada en la imposición, la repetición, la inculcación o el currículo oculto. De entre éstas, los futuros maestros y maestras destacan la inculcación de valores a partir de las explicaciones del profesorado o de textos e imágenes, aspectos que no favorecen el aprendizaje de capacidades para la participación. También es mayoritaria la presencia de un currículo oculto y de contenidos subliminales, que se reconocen como de gran influencia en las opiniones y juicios del alumnado.

Otro aspecto que destaca de esta tipología son las experiencias en la clase de religión, en las que 34 personas consideran que las enseñanzas religiosas les han influido bastante y 21 mucho, en la configuración de sus opiniones y juicios sobre cuestiones sociales. No hay otra cuestión que indique un índice tan alto de influencia.

Las actividades que se refieren al conocimiento y a la solución de problemas y conflictos sociales, elementos esenciales de la formación del pensamiento crítico, son poco o nada reconocidas, por un 75%, aproximadamente, del alumnado. En cambio los ítems relativos al trabajo cooperativo y al debate en grupo, son recordados por una mayoría del alumnado, ya que más del 50% afirman haberlas practicado bastante o mucho.

Los tres puntos referidos a las dramatizaciones, los juegos de simulación u otras técnicas de educación en valores, aparecen como poco o nada practicados en un 70% del alumnado, lo que significa que existe una tendencia a las actividades tradicionales, escritas u orales, más algorítmicas y menos heurísticas.

En otro apartado se pedía al alumnado una experiencia positiva y otra negativa en su etapa en la escuela primaria. Se han recogido 74 experiencias positivas sobre formación en capacidades de opinión y juicio, y 80 de negativas, aunque de las primeras, en general, debe indicarse que son referencias a acciones concretas, muy puntuales: debates sobre temas de actualidad, el recuerdo de algún profesor que pedía su opinión, trabajos monográficos sobre un tema social polémico, etc. En cambio, las experiencias negativas son más generales, además de más abundantes, y se destacan cuestiones como la marginación social en la escuela privada, las amenazas y castigos como sistema común de enseñanza, la ausencia de ambiente comunicativo y la imposibilidad de expresar las opiniones, así como la imposición de las creencias religiosas católicas.

En la última cuestión, de valoración global de las vivencias en la escuela primaria, con respecto al grado de libertad para expresar las propias opiniones y juicios, del total de 111 cuestionarios contestados, un 33% (37 alumnos) se sienten indiferentes hacia sus influencias y un 30% (31) consideran que han sido experiencias negativas. Sólo el 24% (27) consideran esta etapa educativa positiva y el 14% (16 personas) no saben cómo valorarla. En este mismo apartado hemos recogido también 50 justificaciones escritas, negativas o muy negativas en general, donde se destaca el autoritarismo del profesorado, la falta de libertad, así como la sumisión y la adaptación a un medio escolar represivo, donde la opinión del alumnado tiene poco o ningún valor. En las valoraciones sobre la enseñanza recibida en centros religiosos, aparece implícita la convicción de que los centros religiosos no pueden educar en la libertad para opinar y contrastar ideas.

## Experiencias en la educación secundaria

Como continuación de las experiencias personales se ha analizado también el paso por secundaria, como la segunda gran etapa importante de la escolarización. Una primera pregunta demanda, al igual que sobre la educación primaria y con sólo algunas variaciones, aquellas estrategias de enseñanza y aprendizaje vividas, que hubiesen podido afectar la formación de sus opiniones y juicios. Debido a la gran diversidad que se da en las respuestas, den-

tro de las cuatro opciones que se ofrecían para la valoración de cada ítem -nada, poco, bastante y mucho-, hemos continuado trabajando con la suma de las dos opciones de frecuencia alta y las dos de menor intensidad, lo que ha facilitado el análisis de estos dos perfiles.

En el primer grupo de estrategias, que hacen referencia a la imposición, la repetición, la inculcación por parte del profesorado, presente en los manuales o a través de la religión, las diferencias con respecto a los resultados de la educación primaria son notables. Este perfil ha bajado su influencia en el alumnado, sobre todo en cuanto a la imposición (102 responden que poco o nada), y también en el resto de metodologías de este tipo, donde sólo un 20-30% de los alumnos y alumnas los considera decisivos en su formación democrática, aunque dos de estos aspectos mantienen números muy altos (sobre el 45%), uno es la inculcación a través de textos e imágenes y, otro, la presencia de un currículo oculto muy latente en los centros, según los recuerdos que se conservan de esta etapa.

Siguiendo la agrupación de estrategias que se ha realizado para el análisis de las respuestas, las actividades que se refieren al conocimiento y a la solución de problemas y conflictos sociales, y a la formación del pensamiento crítico, obtienen también resultados diferentes en secundaria. En este caso, una mayoría del alumnado reconoce haberlas experimentado en algún momento de su experiencia, aunque aparezcan algunas contradicciones importantes. Si por un lado más del 50% del alumnado recuerda haber realizado actividades de reflexión y conocimiento de problemas sociales, sólo sobre un 25% considera que fue formado para solucionar dichos problemas, al igual que sucede con la resolución de conflictos.

En lo que se refiere a los trabajos cooperativos y a los debates en grupo la mayoría se identifica con estas experiencias (78 y 59 alumnos en cada caso), destacando los debates con toda la clase, donde se llega a un 75% en la franja alta.

Por último, en cuanto a las dramatizaciones, juegos de simulación y técnicas diversas de educación en valores, los números descienden en gran medida comparados con los anteriores, algo que ya sucedía en la educación primaria, de tal manera que sólo 19, 22 y 35 personas en cada apartado responden haberlos practicado bastante y mucho. Esta constatación nos vuelve a situar ante una enseñanza con pocos recursos alternativos al manual y a la clase tradicional.

Las experiencias positivas y negativas explicadas por el alumnado sobre la formación y vivencias en cuanto a las opiniones y juicios, completan las respuestas anteriores y ayudan a perfilar los resultados. Sobre un total de 71 ejemplos de vivencias positivas y 62 de negativas explicitadas, cabe analizar algunas características similares a las remarcadas para la educación primaria. Si de las primeras destacan las vivencias o recuerdos de momentos concretos, de las negativas sobresalen elementos más generales y trascendentes, lo cual nos lleva, como en la educación primaria a valorarlas por encima de las otras,

como de mayor repercusión en la formación de las opiniones y en el sesgo lógico en el desarrollo de las capacidades para emitir juicios con libertad, dentro de un contexto democrático.

En el apartado de positivas destacan los debates, básicamente efectuados por el profesor de sociales y aportaciones no mayoritarias como las obras de teatro con el fondo del trabajo en los derechos humanos, o la lectura de prensa. En cuanto a las experiencias negativas destacan las que critican a los profesores, en el sentido de intransigencia, autoritarismo, pasotismo, opiniones sesgadas, discursos peyorativos, poca confianza o ridiculización, así como las que ponen en tela de juicio aspectos tales como la marginación, los valores memorísticos de las clases, la nula elección de optativas o los castigos colectivos.

En el apartado sobre la valoración global de la etapa, destacan las respuestas que la califican como positiva (50%), frente a las que demuestran indiferencia (30%) o evalúan estas experiencias como negativas (15%). El 5% restante reconoce no saber cómo valorar en conjunto la etapa. Cabe poner atención en los matices de estas valoraciones, ya que existe una tendencia a destacar la evolución o la maduración general, que en conjunto no puede considerarse totalmente negativa. Este hecho recibe una cierta luz cuando analizamos las justificaciones escritas. Sobre las respuestas positivas sobresalen las que valoran algunos procedimientos democráticos, como el hecho de aprender a escuchar, enfocar las opiniones o respetar el clima de diálogo. En los aspectos negativos destacan las críticas a la falta de una cultura democrática en los centros, sobretodo en lo que se refiere a la actitud de una parte del profesorado, lo que impediría expresar la opinión con claridad por miedo a represalias, ya fueran en forma de nota o de castigo. Este hecho aparece reflejado con mayor incidencia en los centros religiosos, donde se hace especial mención de la casi nula libertad de expresión y la escasa posibilidad de poder dar ideas divergentes, sin consecuencias.

#### El peso de la educación familiar

En este apartado, del total de 111 alumnos y alumnas que respondieron el cuestionario, la mayoría, casi un 93%, considera la educación familiar de las personas bastante o muy importante (52 y 51 respuestas respectivamente). Pero cuando esta valoración se realiza, no en el ámbito general de las personas o grupos, sino sobre la experiencia personal, aumentan hasta 21 los alumnos que creen que les ha afectado poco la educación familiar, frente a 32 que consideran que es muy importante y 58 que lo es bastante. La comparación de estos dos apartados indica una cierta contradicción, ya que si se reconoce tan importante la influencia de la familia, ¿por qué no reconocer también que nos afecta en la misma medida? Parece que, en algunos casos, las respuestas responden más a un deseo que a una realidad, como una forma confusa de afirmación de la autonomía personal.

En las reflexiones escritas del alumnado se repite la idea de la familia como elemento decisivo para la educación de las personas, y se destaca su

papel como primer contexto de aprendizaje para desarrollar capacidades basadas en el diálogo o en la solución de conflictos, que condicionará el resto de experiencias. A pesar de todo, algunos alumnos apuntan la necesidad de construir las propias opiniones, al margen de la opinión inculcada o más o menos mediatizada por el medio familiar.

De los alumnos y alumnas consultados 43 responden que quien más ha influido sobre ellos en sus opiniones y juicios son el padre y la madre conjuntamente, 28 consideran que ha sido la madre y 16 se decantan por el padre, lo que destaca dentro de una sociedad androcéntrica, debido, tal vez en parte, a la inhibición del padre y a la mayor dedicación de la mujer en la educación de los hijos.

Las experiencias positivas donde la familia haya significado una ayuda para formar un juicio razonado, han sido registradas por 78 personas y 57 han anotado vivencias negativas. Debe tenerse en cuenta que muchos de los que han señalado un aspecto positivo también lo han hecho de algún aspecto negativo de la educación familiar. Los aspectos positivos más presentes son los relacionados con el razonamiento y el diálogo, la convivencia pacífica y con el respeto hacia los demás. Los negativos se refieren a distintos aspectos poco aceptados por las familias, como la multiculturalidad, la homosexualidad, la libertad de culto. También aparecen algunos ejemplos de exceso de autoritarismo

En la valoración global de la experiencia para opinar y emitir juicios dentro de la familia, 89 alumnos la consideran positiva, 10 negativa, 7 indiferente y 4 no la saben valorar. Aunque éste es el resultado, debe indicarse que en las 46 reflexiones escritas realizadas, que matizan los números de las valoraciones, aparecen algunas afirmaciones que nos llevan a considerar algunos aspectos oscuros de las influencias del contexto familiar. En primer lugar, aunque muchos alumnos y alumnas afirman que existe una gran libertad de opinión, un porcentaje importante considera que su opinión es poco escuchada, cuando se dialoga sobre cuestiones sociales polémicas dentro de la familia. En segundo término, cuando se discute sobre un tema conflictivo, son muchas las personas que reconocen que en vez de encontrar soluciones se producen enfrentamientos poco democráticos.

#### La importancia de las amistades

Respecto a las experiencias con amigos y amigas y su influencia en la formación de opiniones y juicios, las preguntas se han enfocado a partir de siete cuestiones diferentes. La primera pretendía que el alumnado valorara la importancia que tienen los amigos y amigas, en general, en la formación de valores democráticos, relacionados con las opiniones y juicios sobre cuestiones o problemas sociales. La respuesta mayoritaria de bastante -67- y la de mucho -38- dejan lugar a dudas. El alumnado considera que las amistades influyen en gran medida en la naturaleza de las opiniones de las personas y en la forma y en el contenido de los juicios que realizan.

La segunda cuestión es en realidad una continuación de la primera y requiere del alumnado la valoración de esta misma influencia, pero analizando en este caso la propia experiencia. Los resultados cambian sensiblemente. Las dos franjas tienden a igualarse y si antes la relación entre una mayor y una menor influencia era de 96 a 4%, ahora las distancias se reducen de un 75 a 25%. Es decir, cuando se contemplan las propias experiencias los resultados reflejan una menor influencia de las amistades en la configuración de determinados valores democráticos.

De entre las justificaciones que indican un ascendente importante de los amigos en nuestras opiniones, destacan las que consideran que esta influencia se basa en los diálogos que se mantienen, en el debate franco que existe cuando reina una cierta libertad de opinión y de contrastación sobre los problemas sociales que preocupan a las personas. El diálogo se considera una fuente de formación de las capacidades para enjuiciar a las personas o a los hechos sociales. De la reflexión de una parte de este alumnado se deduce que todo lo que sea comunicación es positivo para educar en el razonamiento y la argumentación.

Las justificaciones de la parte del alumnado que considera irrelevante la influencia de las amistades en la formación de las opiniones, recogen la idea de que cuando existe una relación auténtica de amistad es cuando las personas ya tienen sus propias opiniones sobre el mundo social, independiente de la que puedan tener los amigos. Si estas opiniones son o no coincidentes marcará la continuidad en el futuro del grupo de amigos o de una determinada amistad. También se recoge la gran importancia que se otorga a la existencia de libertad para disentir dentro del grupo de amistades, la no-imposición de las opiniones por algún miembro del grupo, la capacidad para generar y defender opiniones propias dentro del grupo y no dejarse influenciar. En otras reflexiones se recoge la idea que sostiene que cuando alguien se deja influenciar es porque existe una confianza total con los amigos, algo difícil de encontrar en otros contextos. En estos casos, parece existir la creencia ingenua de que estas influencias son inofensivas y poco decisivas en la formación de la opinión sobre problemas sociales.

Respecto al tipo de amistades que han tenido más influencia en las opiniones y juicios, sobresale el de una amistad sincera -80-, frente a opciones como la pandilla -24-, o los amigos esporádicos -4-. En la apreciación de otros, con 10 respuestas, destaca la influencia de una amiga o amigo con el que se mantiene una relación muy estrecha y que, en ocasiones, es o puede ser la pareja.

Cuando se reclama la concreción de casos donde aparezcan ejemplos positivos donde las amistades hayan ayudado a formar juicios sobre cuestiones sociales, las respuestas destacan hasta 58 aspectos vivenciados frente a 41 casos de ejemplos de experiencias negativas. De entre los positivos los hay de una gran calidad humana, como el saber compartir los momentos de tristeza, la relación con personas de otra etnia, el aprendizaje de la tolerancia y de la solidaridad, la comprensión de la libertad, la comunicación personal y el compartir los problemas de las relaciones familiares, la superación de prejuicios

clásicas, aprender a no juzgar a las personas por su apariencia, la cooperación y la ayuda para estudiar, la formación de una opinión sobre las drogas y sus consecuencias, el intercambio de ideales y de pensamientos sobre las ideologías políticas, el respeto a los animales y a la naturaleza, la comprensión y la práctica de la autoestima. Las concreciones de ejemplos negativos coinciden en aspectos como el rechazo absoluto a las formas de comportamiento o de organización de otras pandillas, la intolerancia en sus múltiples formas, la existencia de una moda que marca algunas actitudes y comportamientos de las personas del grupo, la presencia de drogas, la hipocresía en las relaciones entre las personas del grupo de amistades, el pretender unificar o uniformar las opiniones divergentes del grupo, así como marginar a las personas que disienten de la opinión que se impone.

El último apartado requiere del alumnado que valore su papel dentro del grupo de amigos y amigas donde se relaciona, en función de criterios de liderazgo, de responsabilidades, de toma de decisiones, de la existencia de debates participativos donde se defiende la propia opinión, etc. Es decir, ¿opina el alumno o alumna dentro de su grupo de amistades?, ¿tiene responsabilidades y las cumple?, ¿se siente libre y defiende sus opiniones?, ¿se tienen en cuenta sus razonamientos y los argumentos de sus juicios?, ¿ejerce de líder o cómo participa en las decisiones del grupo? Teniendo en cuenta que se podía marcar más de una casilla, han sido pocos los que han optado por esta opción. Sobresale la respuesta que indica que se es consciente de que le gusta defender con fuerza sus opiniones a veces, con 80 respuestas. La segunda respuesta más escogida es la que indica que se respetan mucho sus opiniones, ya que son bastante coherentes, con 27 respuestas.

Las justificaciones que se realizan son en su mayoría matizaciones de las opciones menos implicadas en la participación, incluso podríamos afirmar que son del alumnado menos preparado para opinar o juzgar, más inseguro. Explican, por ejemplo, que se sienten incómodos defendiendo sus opiniones, las cuales no desean imponer. También, algunos consideran que debe cederse en algunas cuestiones como fórmula válida para convivir en el grupo y evitar conflictos. Nos parece lamentable dentro de esta tónica de respuestas, aunque sea muy minoritaria, la convicción de algunos alumnos que consideran que existe una gran cantidad de personas sin ideas, a las cuales se les deben marcar unas pautas de conducta a seguir. Y mucho más grave es la respuesta de cuatro alumnos que desean que otros miembros del grupo de amistades tomen las decisiones y no ellos. Todas estas características son imperdonables en un perfil de profesorado crítico para enseñar ciencias sociales. Son incluso actitudes intolerables en una ciudadanía que practique la democracia participativa.

#### Vivencias en grupos sociales o asociaciones

En este apartado se analiza la influencia de la participación en grupos sociales -grupos culturales, deportivos, etc.-, con respecto a la formación de

opiniones y a las capacidades para juzgar la realidad social. Del total, 60 alumnos y alumnas consideran que su influencia es bastante y 38 que es escasa.

En las 35 justificaciones que acompañan a las respuestas se señala que la importancia de estas vivencias es siempre limitada, ya que la mayoría de personas, en el tipo de grupos a los que pertenecen, no toman decisiones ni opinan sobre cuestiones cooperativas, sino que una mayoría de estas experiencias se desarrollan a partir de un trabajo preestablecido, no cuestionado. Aunque existen voces disonantes, éstas no se plantean una intervención para replantear los objetivos del grupo o su propia estructura. En este sentido, la falta de capacidades de análisis crítico impide la propuesta de alternativas de cambio social.

Un 48% del alumnado encuestado afirma no pertenecer a ningún grupo o asociación, frente a un 52% que sí forma parte de algún grupo. Son mayoritarios los grupos deportivos, le siguen los grupos dedicados a la animación infantil, en menor medida las asociaciones culturales y en último lugar estaría alguna asociación religiosa. A pesar de que se trata de una mayoría, la organización y el funcionamiento de los grupos produce una baja participación democrática. Las 86 explicaciones escritas, que acompañan este punto, nos indican que cerca de un 27% del alumnado considera que la influencia en sus opiniones en el grupo o asociación es nula, lo que es un número muy elevado de personas. Un 41% cree que su participación ha afectado poco a las opiniones que tiene sobre las cuestiones sociales. Sólo un 25% reconoce una influencia bastante importante y un 7% le concede la máxima repercusión en sus opiniones y juicios.

De las 28 experiencias positivas señaladas debe destacarse la participación en grupos de solidaridad, que realizan tareas de ayuda a la infancia o a las personas en general. Aunque se echan de menos vivencias específicas de aprendizaje de la democracia y de la acción social crítica. De las 23 experiencias negativas que aparecen, en cambio, la mayoría demuestran una cierta inconformidad con la estructura y el funcionamiento de los grupos a los que se pertenece. Hay una crítica al poder en estos grupos y a la forma de ejercerlo. Algunos alumnos y alumnas señalan las grandes dificultades que se encuentran en el trabajo en grupo y en la resolución de conflictos, aunque existan unos objetivos comunes en la asociación. Algunos alumnos reconocen que la clave está en la concepción que las personas que conviven tienen de la organización y de la participación democrática.

Por último, ante la solicitud al alumnado de una descripción de las características de su participación en los grupos o asociaciones, se han obtenido 70 respuestas. En su mayoría -sobre unos 30-, afirman que son conscientes de que a veces les gusta defender con fuerza sus opiniones. Otros 15 alumnos consideran que se les respetan sus opiniones porque son coherentes, 7 consideran que sus opiniones no se imponen casi nunca. Otras opciones que destacamos son 3 alumnos que se consideran líderes a los que les satisface imponer sus opiniones y, todo lo contrario, 8 alumnos que desean que otras personas tomen las decisiones del grupo. Esta última respuesta, como ya se ha

indicado en el apartado anterior, parece poco indicada para un perfil profesional de un profesorado crítico para enseñar ciencias sociales.

La influencia de los medios de comunicación de masas

El último apartado se refiere a la influencia de los medios de comunicación en la educación de la racionalidad, para construir las opiniones, y su peso en la argumentación de los juicios que el alumnado realiza sobre aspectos sociales.

Una primera cuestión pretende captar la valoración del alumnado sobre la repercusión de estos medios en el ámbito global, es decir, sobre la importancia que creen que tienen los medios en la formación de las ideas de las personas en general. Las valoraciones se decantaron de forma decidida hacia la franja alta de bastante-mucho, en cifras muy elevadas. Las justificaciones, diversas, pasan por respuestas generales, como la que afirma que la noticia de impacto cautiva al receptor, que la noticia debería ser objetiva y muchas veces no lo es, la crítica al bombardeo constante, la distorsión manipuladora, el escaso aporte crítico del receptor ante el mensaje, el poder del emisor para identificarse con él, en especial cuando es alguien conocido que ejerce una gran atracción; también aparecen respuestas cáusticas, que señalan la simplicidad de hacer lo que te dicen que hagas, sin reflexión y sin análisis crítico.

Cuando se les pregunta por su caso particular, es decir, por la influencia de los medios en su propio pensamiento, las respuestas cambian de tendencia y aparece un rechazo hacia su repercusión en el ámbito personal o, tal vez, una negación de dicha influencia. Parece existir una actitud muy crítica con respecto a los medios. La influencia en las opiniones se argumenta que debe contrarrestarse con el debate público, con la selección estricta de mensajes, con la reflexión sobre las propias necesidades e intereses. También existe una tendencia a considerar la información de los medios como engañosa, tendenciosa, poco fiable.

Existe una gran contradicción en los argumentos cuando algunos alumnos expresan estar muy atraídos por los medios y afirman dedicarles gran parte de su tiempo, pero, al mismo tiempo, consideran que ello no implica una recepción pasiva, ya que creen que tienen las capacidades suficientes para discriminar las informaciones, contrastarlas con otras fuentes y valorarlas, aunque no se citan estas fuentes ni su repercusión real en las opiniones consolidadas.

El tercer aspecto se refiere casi exclusivamente a la opinión que les merece la televisión, en el sentido de si actúa de forma negativa en la formación de la opinión sobre temas sociales en el conjunto de la población. La pregunta da como resultado una mayoría -56 respuestas sobre 73 del total- que señala que a veces actúa bajo ese sesgo frente a las otras dos posibles respuestas taxativas del sí (15) o del no (2). Las justificaciones aportan comple-

mentos a la reflexión anterior destacando matices como que la idea política o social que sustentan los medios marca el producto final; la excesiva toma de posición en temas donde no se dispone de la clarificación suficiente; la idea de que toda expresión de los medios es respetable y es válida como información o como creación, si respeta a las personas y si clarifica su origen y sus intenciones específicas; la diferenciación informativa entre cadena pública, como canal del gobierno de turno, y la privada, sujeta a la junta de accionistas; la excesiva dramatización de las noticias. En general, se constata, que la televisión es el medio manipulador por excelencia al servicio del poder político o económico.

En cuanto a los programas que afectan de forma negativa a la formación de la opinión crítica de las personas, sobre una batería presentada de doce posibles, destacan los reality show, las telenovelas y la publicidad. Es interesante observar como otros tipos de programas también se consideran negativos en la formación de la opinión, desde los propios informativos (20 personas), los debates populares (27), los programas de humor (14), el cine (11), documentales (9), deportivos (8), las entrevistas (7), e, incluso, los musicales (5).

Es sorprendente que los programas culturales no se consideren potencialmente negativos en la formación de la opinión de las personas, como si el concepto cultural no tuviera connotaciones ideológicas o políticas. Parece que lo cultural se relaciona con lo tradicional o popular, fuera del alcance del poder establecido o imposible de manipular desde los medios. En realidad puede ser que este tipo de programas sea mitificado como información que aporta conocimiento disciplinar, propio del saber académico o de la ciencia y ésta, en el fondo, aparece como falsamente neutral en el contexto de los medios, dentro del pensamiento social de nuestro alumnado.

En el polo opuesto, sobre los programas que afectan en positivo, la pregunta se presenta en formato de tres opciones sobre los posibles programas de televisión. Las respuestas no dejan lugar a dudas al considerar la televisión como un instrumento de ayuda -65 respuestas- frente a la opción que apunta hacia lo ocasional -con 43 respuestas-. Los programas documentales sobre determinados problemas sociales, los estrictamente culturales, los de investigación aplicada, combinado con los debates y entrevistas son los que son calificados como más positivos.

#### CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Los resultados de la investigación demuestran que el alumnado de formación inicial del profesorado valora, en general, de forma negativa sus experiencias en la formación de sus opiniones o en el desarrollo de capacidades para emitir juicios, en la educación primaria y secundaria. No parece, por otro lado, que las experiencias con la familia, los amigos o los grupos sociales,

representen siempre ocasiones ideales de educación social democrática. En último término, la influencia de los medios de comunicación parece tener más influencia de lo que el propio alumnado reconoce y, en todo caso, éste, no ha desarrollado las capacidades críticas necesarias para hacer frente al nuevo siglo de la información.

La cultura democrática que debería estar presente en las aulas de los centros escolares y que debería impregnar la vida cotidiana, para hacer realidad la participación y para hacer posible la intervención social, no aparece en las vivencias de nuestro alumnado. La enseñanza de las ciencias sociales se enfrenta con una gran dificultad, pero también con una finalidad evidente, que ha de ser favorecer las actitudes y los valores necesarios para hacer posible la educación para la democracia. Conocer las propias creencias, construir la opinión, aprender a razonar nuestros juicios, es una parte esencial de esta educación. Pensar en una educación que contemple el cambio social (Grasa, 1998) obliga a una renovación de nuestros currículos universitarios, para la formación inicial del profesorado que ha de enseñar ciencias sociales. Necesitamos reconstruir su idea de democracia.

a) Es necesario revisar la forma como nuestro alumnado se enfrenta al conocimiento social. Debemos facilitar la reconstrucción de sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, a partir de sus propias vivencias.

b) Debemos revisar el concepto de libertad del alumnado, más allá de la independencia o de la autonomía, como parte del derecho y del deber a la participación, a la opinión, al juicio de valor y a la intervención social (Cortina, 1997, 231).

c) Las personas no podemos vivir sin estereotipos ni prejuicios, ya que forman parte siempre de alguna manera de nuestro pensamiento social. Por lo tanto, no debemos ignorarlos o evitarlos, sino racionalizarlos y transformarlos en juicios conscientes (Gardner, 1993; Arendt, 1997).

d) Se deben propiciar situaciones donde el alumnado pueda estructurar intelectualmente sus opiniones y defenderlas. Hemos de replantear la manera como presentamos la información social, como acercamos la realidad y los problemas sociales a las aulas. Estos últimos, deben ayudar en la formación de las capacidades para la argumentación en los juicios.

e) El alumnado debe tener una cierta seguridad sobre cómo solucionar los compromisos de coherencia entre lo que piensa y lo que practica, entre qué tipo de sociedad desea y cómo conseguirlo a través de la educación social. Debe encontrar un equilibrio entre sus experiencias vividas, sus modelos experimentados, sus finalidades educativas y sus concepciones sociales. Es imprescindible para esta empresa que comprenda que el profesorado forma parte de la realidad social que está enseñando, como lo son también los niños y niñas a los que está educando. Hemos de favorecer el proceso de autococonocimiento del alumnado de formación inicial, en una búsqueda del equilibrio entre su autoconcepto y su autoestima (Pérez Gómez, 1998).

f) Es imprescindible, para enseñar a pensar sobre la sociedad, desarrollar habilidades metacognitivas que ayuden a analizar las propias ideas y cómo se han construido, así como a comprender nuestra forma de razonar y de argumentar. Sólo así conseguiremos una educación social basada en el intercambio y el conocimiento compartido, que haga posible un aprendizaje crítico de la sociedad y de la democracia (Young, 1993).

g) Las capacidades para exponer y justificar las propias ideas, de razonamiento y argumentación (Benejam/Quinquer, 1998), deben ser revisadas en la formación inicial, desde la óptica de quien ha de enseñar a comprender y transformar la sociedad. Lo cual requiere un gran esfuerzo por parte del profesorado y del alumnado universitario. Debe formarse el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, con fórmulas de solución de problemas y resolución de conflictos, a través del conocimiento social como educación para la democracia.

Las experiencias vividas, las estrategias de los aprendizajes realizados, la cotidianidad reconocida, muestran una realidad con grandes deficiencias en la configuración de las opiniones de nuestro alumnado y un déficit en sus aprendizajes para ser capaz de juzgar con argumentos lógicos, para exponer y defender sus ideas, para consolidar y después enseñar una visión posible y positiva del futuro. A partir de esta situación es necesario el diseño de un currículo alternativo de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los puntos anteriores son algunas ideas para comenzar a caminar. La investigación, que parece tener un futuro esperanzador y que se proyecta con nuevas propuestas al futuro, se basa en la cooperación entre diversas áreas universitarias. En este caso hemos presentado una parte del trabajo, una investigación donde la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología Social tienen un importante punto de encuentro, con finalidades compartidas. Nos mueve el convencimiento de que la mejora de la formación inicial del profesorado debe fundamentarse en este tipo de diálogo interdisciplinar y en una apuesta firme por una cultura democrática y crítica, para la formación del pensamiento social.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, H. (1997): *¿Qué es la política?*. Barcelona, Paidós/ ICE de la UAB.
- BANDURA, A. (1987): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BENEJAM, P.; QUINQUER, D. (1998): "La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques". En Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (eds.): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona, ICE-UAB. 234-254.
- CAMPS, M., y otros. (2000): "Naturalesa de les creences, opinions i judicis de l'alumnat de l'ensenyament de mestres des de/sobre les àrees curriculars". *En Actas del Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Universitat de Girona. En prensa.

- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- DAMON, W. (1981): "Exploring children's social cognition on two fronts". En Flavell, J.H.; Ross, L. (eds.): *Social Cognitive development. Frontiers and possible futures*. New York. Cambridge University Press.
- DAMON, W. (1983): "Five questions for research in social-cognitive development". Higgins, E.T.; Ruble, D.; Hartup; W. (eds): *Social Cognition and social development*. New York. Cambridge University Press.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (1998): "Construcción de la opinión y emisión de juicios: una investigación desde la formación inicial". En VVAA (1998): *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Universitat de Lleida. 281-299.
- GOLDSTEIN, A.P. y otros. (1986): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- GRASA, R. (1998): "Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social?". En VVAA. (1998): *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Universitat de Lleida. 23-35.
- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Ed.62.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (eds.). (1998): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de al lengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. ICE-UAB
- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZALEZ, J. (1993): *Estrategias Metacognitivas*. Madrid, Síntesis.
- MICHELSON, L. Y otros. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca
- MORALES, F. Y HUICI, C. (Coords.) (1998): *Psicología Social*. Madrid, UNED/Mc.Graw Hill.
- PÉREZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PORTILLO, M.C. (1991): "Habilidades comunicativas". En Martínez, M.; Puig, J.M. (coord.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE-UB. 93-103.
- PUIG, J.; MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia* Barcelona, Laertes.
- RODRIGO, M.J.; RODRIGUEZ, A.; MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas*. Madrid, Visor.
- SARABIA, B. (1995): "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En Coll, C. y otros: *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana.
- TURIEL, E.; ENESCO, I; LINAZA, J. (Comp.). (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.

## EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO SOBRE LAS NOCIONES TEMPORALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ  
 CONSUELO DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ  
 JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ  
 Universidad de Huelva

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En la actualidad, los estudios sobre la determinación del conocimiento profesional que debe disponer el profesorado son muy escasos. Sin embargo, sí existe un mayor número de publicaciones que inciden en la gran cantidad de problemas que tienen lugar durante el desarrollo de los procesos de formación del profesorado en general. En este sentido, se han criticado, en muchas ocasiones, los planes de estudio que las universidades han diseñado y que parece ser no consiguen lograr la preparación adecuada para los profesionales de la enseñanza. Desde nuestro punto de vista, la resolución de esta problemática ha de partir, en un primer momento, de la caracterización, teórico-práctica, del conocimiento profesional deseable para los maestros, que tiene que guiar, sin duda alguna, la organización y el diseño de los currícula universitarios.

Una de las cuestiones básicas es determinar qué papel juega la Didáctica de las Ciencias Sociales en la definición del conocimiento profesional que debe tener un profesor y cómo puede contribuir a su desarrollo profesional. En el caso concreto de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a pesar de ser un área muy reciente y de que las investigaciones llevadas a cabo sobre la capacitación profesional del profesorado son aún más escasas, afortunadamente, cada vez se está trabajando más en relación a este tema, lo que está permitiendo avanzar, aunque sea unos pocos pasos, en la determinación de los conocimientos básicos para el profesorado, que implicará la mejora de su capacitación docente (Estepa, 1998).

En este sentido, es imprescindible, para abarcar de forma coherente dicha problemática, enlazar el debate relativo a la preparación docente del profesorado con la discusión sobre el conocimiento profesional deseable que debe



construir todo profesor, en este caso centrado en el ámbito de las Ciencias Sociales, y que, insistimos, tiene que estar presente siempre a la hora de diseñar los planes de estudio universitarios.

Siguiendo a Porlán y Rivero (1998), el conocimiento profesional se caracteriza por ser eminentemente práctico. Las fuentes principales de las que se nutre el saber profesional estarían compuestas por el conocimiento metadisciplinar, el conocimiento disciplinar y la experiencia profesional.

De estas tres fuentes se nutre el conocimiento profesional que, en lo que se refiere a su estructura, podemos delimitar a través de cuatro componentes (Martín y Porlán, 1999): conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto escolar, conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido.

Es evidente que todas estas componentes del conocimiento profesional deben ser trabajadas con mayor o menor profundidad en la formación del profesorado. Si bien la primera y segunda componente se corresponden con la Didáctica General, Psicología de la Educación, Organización Escolar, Sociología de la Educación, etc., el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido serían objeto de un tratamiento desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En este sentido, actualmente, en los diseños universitarios para la formación del profesorado se ha hecho mucha incidencia en los componentes psicopedagógicos, obviándose, en ocasiones de forma drástica, los conocimientos disciplinares de las materias objeto de la enseñanza y su capacitación didáctica específica. De esta forma, los contenidos de las Ciencias Sociales han quedado relegados, para la formación profesional universitaria de los maestros de enseñanza primaria, a una preparación complementaria para la docencia, situación que no es monopolio español, dándose también en el contexto internacional (Pearce, 1998). Así, la propia Didáctica de las Ciencias Sociales también se ha visto desplazada por las áreas psicopedagógicas, permitiéndosele una escasa presencia en los planes de estudio, tanto en lo que se refiere a su reconocimiento científico como al número de créditos lectivos que aporta para dicha formación (Pagès, 1997a).

Sin embargo, cada vez se está reclamando con mayor fuerza el espacio que un área como Didáctica de las Ciencias Sociales merece en la formación inicial del profesorado, siendo la que tiene la competencia y capacidad, al igual que las otras didácticas específicas, para desarrollar una transposición didáctica coherente de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza/aprendizaje, en base al denominado conocimiento didáctico del contenido (Galindo, 1998). Partiendo de un modelo pedagógico centrado en una acción reflexiva cabe preguntarse si responde la formación que estamos dando a los futuros docentes al conocimiento profesional deseable antes aludido y si existe correspondencia entre el discurso docente y las pautas de actuación (Domínguez, 1999).

Este conocimiento didáctico del contenido es un elemento crucial dentro de los saberes necesarios para el profesorado. Si los profesores han de conocer fundamentos pedagógicos, didácticos, psicológicos, etc., desde una perspectiva genérica, como se ha referido antes, también han de poseer un conocimiento del contenido que enseñan. Sin embargo, los profesores han de transformar, adaptar, reorganizar dicho contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, particularizando, de esta forma, la segunda fase del llamado *Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica* (Marcelo, 1993). Así, el conocimiento didáctico del contenido incluiría los contenidos propios de una materia, las estrategias didácticas que habría que poner en práctica durante los procesos de enseñanza/aprendizaje, los obstáculos para la comprensión de determinados contenidos y las preconcepciones de los estudiantes a diferentes edades (Shulman, 1986).

Desde nuestro punto de vista, éste sería el componente más importante del conocimiento del profesor, que sin duda se debe caracterizar por ser un saber práctico y profesionalizado sobre el contenido y su enseñanza/aprendizaje (Martín y Porlán, 1999), y sobre el cual se desarrollará el posterior estudio empírico que incluimos en este trabajo, centrado en el caso del tiempo.

Las diferentes experiencias que se han llevado a cabo (Estepa, 1998; Díaz-Pinto, 1999), con la intención de analizar el nivel de conocimientos en lo referente a los contenidos básicos de Ciencias Sociales, en los estudiantes para maestro de Educación Primaria, han constatado una gravísima situación ante el desconocimiento, por parte del alumnado universitario, tanto de gran parte de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales, como de los procedimientos más elementales con los que trabaja nuestra área de conocimiento.

En este sentido, durante el curso 98/99, Travé y Cuenca (1998) desarrollaron una experiencia con alumnos de segundo curso de la titulación de Maestro en la especialidad de Educación Primaria, en la que se pretendía analizar el conocimiento que tenían estos profesores en formación respecto a los problemas históricos y sus posibles aplicaciones y estrategias didácticas.

Los datos extraídos fueron muy pesimistas, la mayoría de los alumnos no supieron clasificar diferentes hechos históricos en un friso histórico y muchos menos identificar e interpretar diferentes características sociales, políticas y económicas con sus correspondientes periodos o civilizaciones históricas.

En esta experiencia, que, concretamente, tenía como objetivo analizar las posibilidades didácticas que los alumnos veían en el patrimonio histórico, éste fue considerado como un recurso interesante para la comprensión de las sociedades pasadas, asociándosele mayoritariamente el trabajo de contenidos conceptuales, obviando sus componentes procedimentales y actitudinales. Por otro lado, se explicita prácticamente el modelo tradicional y academicista, vivenciado normalmente por los alumnos en su formación básica y en su preparación como futuros maestros.

Junto a esto, se manifestó un desconocimiento significativo de la planificación, desarrollo y evaluación para el diseño de actividades, al menos en el

ámbito de las Ciencias Sociales, lo que indica una falta de conocimientos relacionados con la didáctica específica, que muy bien puede estar causada por los escasos conocimientos sobre la disciplina histórica, deficiencias que impiden el adecuado desarrollo profesional.

#### EL TIEMPO COMO ORGANIZADOR DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES

El trabajo en base a contenidos históricos está presente desde el primer momento en la enseñanza obligatoria, dándose una gran importancia a la comprensión de conceptos relacionados con pasado-presente-futuro, cambio-permanencia, duración, cronología o periodización, que estructuran y sirven de referente para la construcción del concepto más amplio de tiempo y permiten la articulación de los componentes sociales (Pagès, 1997b).

Desde esta perspectiva, es indudable que la idea de tiempo es, al menos, uno de los núcleos conceptuales que organizan la Historia, siendo básico para la comprensión de los procesos relacionados con el hombre, y por lo tanto elemento estructurante de las Ciencias Sociales en general.

El decreto de enseñanzas mínimas para primaria, elaborado por el Ministerio de Educación<sup>1</sup>, incluye dos objetivos en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural que pueden relacionarse con el estudio de las nociones temporales: *analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura (...) de conservación del patrimonio cultural; y reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.*

Estos objetivos se desarrollan, fundamentalmente, a través del décimo bloque de contenidos (*cambios y paisajes históricos*), en el que se establecen los contenidos básicos referidos al transcurso del tiempo (medición e interpretación), a las diferentes estructuras sociales que se han desarrollado en el pasado, poniéndolas en relación con el presente y al procesamiento de las fuentes e informaciones históricas, potenciando, con todo ello, el respeto y valoración por el patrimonio cultural y fomentando la tolerancia hacia otras formas de vida y comportamiento.

A pesar de este tratamiento propuesto por el decreto para las nociones temporales, consideramos que es necesario profundizar bastante más en el trabajo en este sentido. La comprensión y la capacitación del alumnado para realizar mediciones temporales (tiempo cronológico) y asociar a ellas sus correspondientes interpretaciones de los hechos sociales (tiempo histórico), es fun-

<sup>1</sup> Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. BOE núm. 152 de 26 de junio de 1991.

damental en la Educación Primaria. Es necesario construir de forma significativa los conceptos de cambio, duración, simultaneidad, sucesión y ritmo, entre otros, ya que la adquisición del sentido del tiempo, a pesar del alto nivel de abstracción que requiere, puede contribuir, como plantea Trepát, a percibir la realidad social en relieve, a vivirla y a transformarla con mayor grado de conciencia y responsabilidad (Trepát y Comes, 1998).

Las investigaciones que se han realizado sobre el tiempo, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se han centrado, por una parte, en analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos y, por otra, en estudiar las concepciones del profesorado relacionados con estos procesos, siendo mucho más escasos los estudios sobre las estrategias de enseñanza/aprendizaje y los propios contenidos que se pretenden enseñar, ya que los profesionales de la docencia asumen, prácticamente sin discusión, los que se plantean en los diseños curriculares publicados por las administraciones competentes (Prats, 1997; Pagès y Santisteban, 1999).

En la misma línea, decantándonos más hacia los problemas relacionados con el conocimiento profesional, hay que considerar que también se han mantenido en un segundo plano las investigaciones sobre otros aspectos cruciales, entre otros aquéllos referentes tanto a los obstáculos que suponen los escasos conocimientos epistemológicos y de las didácticas específicas de los estudiantes para profesores, como a las posibles estrategias que pudieran llevarse a cabo para solventarlos.

El trabajo dirigido a potenciar un adecuado conocimiento profesional, fomentaría el desarrollo de mayores competencias y actitudes críticas que permitirían la reflexión sobre la práctica educativa y la revisión de aquellos aspectos curriculares que fueran necesarios por parte del mismo profesorado.

#### NOCIONES TEMPORALES: CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

No se puede dudar la importancia que se le está otorgando, actualmente, en la formación del profesorado a los conocimientos de tipo psicopedagógico, pero igual relevancia han de tener los saberes relacionados con las disciplinas objeto de enseñanza/aprendizaje y, por supuesto, con el conocimiento didáctico de esos contenidos específicos.

Siguiendo con la línea anterior cabe ahora la pregunta: ¿cuenta el profesorado de Educación Primaria, al terminar su formación inicial universitaria, con el conocimiento de la materia y con el conocimiento didáctico específico básico para trabajar los contenidos propuestos anteriormente?

El estudio realizado por Medina y Domínguez (1992), que analiza parcialmente en uno de sus capítulos la concepción del tiempo en profesores en ejercicio, extrae en sus conclusiones que los docentes consideran el tiempo como un concepto de difícil comprensión para los alumnos, por lo que éstos no están capacitados cognitivamente para trabajarlo de forma eficiente hasta la

Educación Secundaria. Durante la Educación Primaria se pueden estructurar algunas nociones temporales (cambio, evolución, duración, cronología...), pero no es posible alcanzar el necesario nivel de abstracción para comprender el concepto global de tiempo.

Ante esta situación, es imprescindible profundizar en estas nociones más complejas, trabajando, para la capacitación profesional de los maestros de Educación Primaria, sobre la determinación de estrategias útiles y sobre una selección, secuenciación y organización coherente de los contenidos relacionados con el tiempo. El análisis posterior se realiza en relación a los conocimientos que tienen, en este sentido, los maestros en formación inicial, con el objetivo de caracterizar los obstáculos que pueden impedir su adecuado desarrollo profesional.

Las experiencias citadas en los apartados precedentes nos llevan a plantear el anterior interrogante, profundizando, en este caso concreto, en los problemas relacionados con el conocimiento que los maestros en formación manifiestan sobre el tiempo, desde la perspectiva epistemológica de la materia y de su didáctica específica, ante la relevancia que, desde nuestro punto de vista, tiene para la Enseñanza Primaria el trabajo relacionado con los contenidos temporales, punto ratificado tanto por los diseños curriculares oficiales como por la comunidad investigadora.

La experiencia que se ha realizado en esta ocasión ha consistido en la elaboración de un cuestionario sobre el conocimiento de nociones temporales, que ha sido contestado por estudiantes para profesor que se encontraban en el tercer curso de la especialidad de Educación Primaria. Este mismo grupo fue el que realizó durante el curso anterior la experiencia sobre el empleo del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales, por lo que ya tenían un conocimiento importante sobre contenidos y estrategias para la enseñanza de nociones históricas.

El cuestionario fue contestado por una muestra de 55 personas y se diseñó desde una doble perspectiva. Por un lado se han realizado preguntas planteadas con el objetivo de conocer qué conocimiento histórico tenían sobre el concepto de tiempo y su relevancia educativa. Por otro lado, una segunda parte del cuestionario iba dirigido a indagar sobre el conocimiento didáctico, fundamentalmente, qué contenidos seleccionarían y qué estrategias emplearían para la enseñanza de nociones temporales.

En el primer bloque del cuestionario se preguntaba por la importancia de la enseñanza del tiempo en la Educación Primaria, por las disciplinas que todo profesor debe conocer para trabajar las nociones temporales, sobre la importancia de dichas disciplinas y sobre la noción, más abstracta, de tiempo.

La mayoría de los encuestados, hasta un 34'5 %, consideran que la importancia de la enseñanza del tiempo radica en capacitar a los alumnos para que puedan orientarse en las coordenadas temporales, es decir, entender las nociones de pasado-presente-futuro, datar cronológicamente o conocer las unidades de medida temporal (desde el segundo hasta el milenio), entre otras. Un

23'6 % entienden la importancia de la enseñanza del tiempo en base a la comprensión de los conceptos de cambio y evolución de las sociedades, tanto pasadas como presentes. La importancia del tiempo como elemento clave en el conocimiento e integración de los niños en el medio social y natural destaca con un 20 % y, asociada a esta idea, también se hace referencia (9'1 %) a la comprensión de los sucesos cotidianos.

Hay que mencionar, por otro lado, tres datos de interés. El 1'8 % plantea respuestas sin sentido o totalmente fuera de lugar, lo que indica una falta absoluta de conocimiento histórico. Un 11 % de los encuestados manifiestan un conocimiento más disciplinar, al identificar, exclusivamente, la importancia de la enseñanza del tiempo como la base para el estudio de la Historia. Sin embargo, ninguno de los sujetos plantea su utilidad como elemento relevante en la actualidad para potenciar una visión crítica o interpretativa de las sociedades y del mundo.

Por lo que se refiere a las disciplinas que, estos maestros en formación, consideran fundamentales para trabajar las nociones temporales, destacan sobre todas las demás como era de esperar, las Ciencias Sociales, aunque hay algunas reflexiones que parecen interesantes. La Historia es la más considerada (29'2 %), seguida por la Geografía (18'5 %) y a mucha mayor distancia la Sociología (4'5 %), Filosofía (4 %), Economía (3'4 %), Lengua (3'4 %) y Antropología (2'2 %).

Es evidente la relación de la Historia con los estudios temporales, a los que, parece ser, se asocian otras disciplinas que pueden ayudar a su comprensión. Según se explica en los cuestionarios la Sociología y la Antropología estudian también los hechos sociales a lo largo del tiempo, lo que puede suponer, quizás un error en la consideración de las finalidades epistemológicas de estas disciplinas. La Filosofía se la considera fundamental para el estudio del origen de las primeras caracterizaciones temporales y las particularidades que llevaron al hombre a desarrollar la concepción temporal. Por otro lado, se ha interpretado a la Economía como relevante para el estudio de tópicos relacionados con conceptos como cambio, permanencia o evolución, enormemente ligados a la comprensión del tiempo. Finalmente, la Lengua aparece como un elemento base para la comprensión de las estructuras temporales y viceversa.

No deja de ser curioso la aparición de disciplinas relacionadas con las Ciencias naturales y Experimentales (9'5 %), como Biología, Geología, Física o Química, cuya aparición se justificaba por el interés que pueden tener para el estudio y comprensión del concepto de cambio y evolución en sus aspectos naturales. Por otro lado, destaca el relativamente alto índice que tiene la aparición de la Matemática (12'4 %), en este caso, sobre todo considerado para el trabajo de contenidos histórico-temporales relacionados con la cronología y la medición del tiempo.

Sin embargo, entre todas estas consideraciones, destaca la escasa relevancia que los maestros en formación manifiestan en lo referente a las Ciencias de la Educación, ya que la Psicología sólo se refleja en el 6'7 % de los encues-

tados y la Pedagogía en el 6'2 %. El panorama es mucho más negativo en lo relativo a la Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que ninguno de los sujetos hace referencia a esta disciplina. Todo esto indica que el conocimiento profesional de estos maestros en formación se decanta más por el conocimiento de la materia objeto de enseñanza que por el conocimiento psicopedagógico, desestimando absolutamente el valor del tratamiento didáctico de los contenidos.

Con respecto a la concepción del tiempo, aparece una gran mayoría de maestros que identifican este concepto con su medición, es decir, para ellos tiempo es igual a cronología (72'4 %). Sólo el 27'6 % entienden que el tiempo implica también una concepción interpretativa de los sucesos históricos. Este problema epistemológico de la dicotomía entre tiempo histórico y tiempo cronológico fue ya analizado de forma exhaustiva por Pilar Maestro (1993) en lo relativo a su progresión conceptual que, debido a la gran necesidad de abstracción que requiere, ha de ser trabajado en profundidad, tanto por profesores como por alumnos, para llegar a su comprensión global.

La segunda parte del cuestionario, como ya se ha comentado anteriormente, se centra en el conocimiento didáctico que los maestros tienen en lo que respecta a la enseñanza de las nociones temporales. De esta forma, se plantean preguntas sobre las estrategias que se emplearían, los objetivos que se propondrían, los contenidos básicos para ser trabajados y algunas actividades que considerasen de interés. Vamos a centrarnos básicamente en las estrategias que proponen y en los contenidos seleccionados.

En lo que se refiere a las estrategias para la enseñanza de las nociones temporales, los estudiantes para maestro se han basado en los enfoques que planteaba Pluckrose (1993) y que fueron trabajados durante el curso anterior. Así, la mayoría considera de interés el apoyarse para el trabajo relacionado con este tipo de nociones en estudios basados en el entorno familiar (23'4 %) y a través de salidas (22'4 %) tanto a museos (16 %), donde se pueden observar muy diversos elementos del pasado, como a sitios históricos de interés (6'4 %), de forma que los aspectos enseñados puedan concretarse en elementos reales, que estén próximos a los niños.

Se han estimado también interesantes aquellas actividades en las que se realicen comparaciones entre hechos, paisajes o fotografías del pasado y del presente (13'8 %), el trabajo centrado en objetos del pasado (10'6 %), que el profesor lleve a las clases, de forma que se puedan ver las diferencias entre éstos y los actuales, así como dramatizaciones (10'6 %) a través de las cuales se puedan representar episodios del pasado. Menos interés ha suscitado el enfoque cronológico (8'5 %), que normalmente se ha entendido como referente de una metodología más tradicional.

Estrategias que pueden ser de gran interés como trabajar en función a elementos del entorno cotidiano del niño, en los que se pudieran comprobar los conceptos de cambio o evolución, o en relación a centros de interés desde una perspectiva diacrónica, no han sido presentadas en la dimensión que nosotros

considerábamos, siendo planteado en el primer caso por un 6'4 % de los encuestados y en el segundo por sólo un 4'3 %.

Por lo que se refiere al estudio de los contenidos que los estudiantes para maestros consideran relevantes para ser seleccionados y trabajados en el tema de las nociones temporales, separaremos y pormenorizaremos, en principio, entre los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los conceptos que se consideran más relevantes son los de cambio/evolución, en relación a los de pasado/presente/futuro (24'3 %), seguido de las unidades de medida temporal (21'3 %), sobre todo los términos de día, mes, año y siglo, entre otros. A gran distancia aparecen otros conceptos o informaciones como los datos sobre las civilizaciones históricas (6'8 %) y las fechas históricas relevantes (4'9 %).

Los procedimientos que aparecen referidos son en primer lugar los ejes cronológicos o frisos históricos (14'5 %), la confección y manejo de calendarios (6'8 %), los árboles genealógicos (4'9 %), conectados con los estudios familiares o los mapas históricos comparativos entre diferentes épocas (2'9 %), que ponen en relación los conceptos de tiempo y de espacio.

Por último, las actitudes que los encuestados manifiestan como importantes para trabajar en relación al tiempo son, primeramente, la valoración de las tradiciones (5'8 %), el respeto hacia otras culturas y sociedades (3'9 %) y la conservación de los elementos patrimoniales (1 %).

Hay que destacar dos datos de interés. En primer lugar, el 2'9 % contesta a las preguntas sobre contenidos desde una perspectiva muy general que no permite concretar qué conceptos, procedimientos o actitudes considera importantes trabajar, lo que indica una falta de conocimiento importante en este sentido. Por otro lado, el 57'3 % de las respuestas se centran en contenidos conceptuales, mientras que sólo el 29'1 % son de tipo procedimental y exclusivamente el 10'7 % son actitudinales, hecho indicativo de la falta de capacidad para caracterizar los procedimientos y actitudes. Cuando se propone una actividad práctica de determinación de contenidos, los procedimientos se plantean de forma muy genérica y en el caso de las actitudes aún se articulan de forma más general, sin centrarse en el tema concreto de trabajo o simplemente se obvian.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha podido comprobar, el conocimiento sobre el contenido en los profesores en formación de Educación Primaria no es el deseable, ya que su conocimiento sobre los contenidos claves, así como sobre la estructura conceptual básica de las disciplinas que deben enseñar ponen de manifiesto importantes insuficiencias.

En este sentido existe bastante confusión, como ya se ha comentado, a la hora de diferenciar entre las nociones temporales y las unidades de medida

temporal. La gran mayoría confunde el concepto de tiempo con el de su medición, no concibiendo que la medición temporal es sólo un aspecto parcial y, según algunas perspectivas epistemológicas, secundario de los estudios histórico-temporales.

Por otro lado, la nula aparición de visiones críticas e interpretativas de las sociedades, realizadas a través de análisis temporales, que permitieran la proyección hacia la actualidad de determinados problemas y situaciones, nos indica que su conocimiento no alcanza el nivel de abstracción temporal deseable. Así, sus consideraciones se centran en la enseñanza del tiempo como una forma de instruir a los alumnos para desarrollar capacidades de orientación temporal en función, básicamente, a la cronología.

Otro problema que consideramos importante es la gran implicación que, para estos maestros, tienen las disciplinas relacionadas con las materias en los procesos de enseñanza/aprendizaje, dejando en un puesto secundario las ciencias de la educación. El hecho de que la Didáctica de las Ciencias Sociales no aparezca en ningún caso debe hacernos replantear la perspectiva desde la que desarrollamos la formación de estos profesionales ya que, según se puede extraer de esta experiencia junto a las otras comentadas, los maestros en formación desconocen importantes referentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, que sin duda están relacionados con estas didácticas específicas.

En este estudio, también se ha comprobado como los contenidos más conocidos y destacables por los maestros son los de tipo conceptual, aunque no los dominen plenamente, este hecho puede estar causado por la formación que han tenido en las etapas educativas obligatorias. Sin embargo, los procedimientos propios de las disciplinas para trabajar nociones temporales son mucho menos conocidos y aplicados, dándosele mucha menor importancia que a los conceptos. Por último, las actitudes aparecen escasamente y de forma anecdótica. Es decir, los conceptos, hechos e informaciones siguen siendo, aunque sea de forma inconsciente, los que priman en el conocimiento profesional del profesorado, a pesar de que en teoría se considere que los tres tipos tienen gran importancia.

En relación con esto, se detectan graves problemas para caracterizar los contenidos procedimentales, sin duda debido a la falta de conocimiento tanto de la propia materia como de su didáctica. Por su parte, los contenidos actitudinales se plantean de forma muy genérica: dialogar, trabajar en grupo, respetar normas..., ya que de la misma forma que en el caso anterior, no conocen qué valores pueden estar relacionados con nociones temporales.

De todo lo visto se puede extraer como conclusión la necesidad imperiosa de potenciar el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en los profesores, sobre todo en su formación inicial, fundamentalmente desde una perspectiva práctica, modificando en lo necesario los planes de estudio universitarios. Esta reforma ha de plantearse a través del aumento del número de créditos lectivos (lo que sin duda debería concretarse en la instauración de la

licenciatura de maestro) y su redistribución entre las diferentes áreas de conocimiento, de manera que el objetivo básico sea la mejora del desarrollo profesional de los futuros profesores.

De esta forma, debemos potenciar una formación orientada hacia el conocimiento profesionalizado de la disciplina (su estructura conceptual básica, procedimientos de análisis...), en el sentido de capacitar para la selección, secuenciación y organización del conocimiento escolar, así como, desarrollar el conocimiento didáctico del contenido, como conocimiento práctico y profesionalizado, profundizando básicamente en los aspectos curriculares que, en nuestro caso, se han concretado en las nociones histórico-temporales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ-PINTO, M.A. (1999). "Una experiencia metodológica para la formación inicial de maestros en el ámbito de las Ciencias Sociales." En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada.
- DOMÍNGUEZ, C. (1999). "La formación inicial del profesorado de Educación Infantil. El análisis de los materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica." *Investigación en la Escuela*, 38. 77-86.
- ESTEPA, J. (1998). "El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales." *Investigación en la Escuela*, 35. 43-52.
- GALINDO, R. (1998). "La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial." *Iber*, 18, 85-92.
- MAESTRO, P. (1993). "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado." En L. Montero y J.M. Vez (eds) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- MARCELO, C. (1993). "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido." En L. Montero y J.M. Vez (eds) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Tórculo, Santiago de Compostela. 151-185.
- MARTÍN, R. y PORLÁN, R. (1999). "Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35. 115-128.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1992). "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales." En A. Estebanz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PAGÈS, J. (1997a). "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales." En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada.

- PAGÈS, J. (1997b). "El tiempo histórico." En P. Benejam y J. Pagès (coord). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). "La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas." En *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada.
- PEARCE, S. (1998). "A role for History in initial teacher education." *Teaching History*, 90. 10-11.
- PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: MEC-Morata.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Sevilla: Díada.
- PRATS, J. (1997). "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)." En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- SHULMAN, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher*, 15,2. 4-14.
- TRAVÉ, G. y CUENCA, J.M. (1998). "Aportaciones de la Didáctica de la Historia a la formación inicial del profesorado. Metodología y actividades: en busca de Shaltish (al-Andalus)." En C. Armengol, M. Feixas, y A. Pérez (coord.) *Actas de las I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Barcelona: Praxis.
- TREPAT, C. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

## LOS CONOCIMIENTOS DE HISTORIA DEL ARTE DE LOS ALUMNOS DE FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

CECILIA LLOBET ROIG  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

### CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.A.B. y concretamente en la asignatura de DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES que pertenece al itinerario de CIENCIAS SOCIALES. En el actual plan de estudios de nuestra Facultad es una asignatura obligatoria para los alumnos de tercero de la especialidad de Educación Primaria que han escogido este itinerario.

En el curso 1997-98 solamente nueve alumnos formaban parte del itinerario de mañana de Ciencias Sociales. Por tanto el grupo clase estaba compuesto por estos nueve alumnos, más otra alumna de segundo curso de la especialidad de Educación Infantil que había escogido esta asignatura como créditos de libre elección.

Los objetivos principales de esta asignatura son profundizar en los temas más importantes de la Didáctica de las Ciencias Sociales y cubrir algunos vacíos que hayan podido quedar después de haber cursado en segundo curso las asignaturas de CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I Y II que son obligatorias para todos los alumnos de Educación Primaria.

De los diez alumnos matriculados solamente *nueve* participaron en la experiencia. Ninguno de ellos se había matriculado de asignaturas de Historia del Arte en la Universidad, aunque en primer curso de Formación del Profesorado habían cursado una materia obligatoria de Didáctica de las Artes Plásticas. Siete de los nueve alumnos habían seguido EGB, BUP y COU, y en este curso habían elegido la Historia del Arte como asignatura optativa. Una alumna procedía de la Reforma y también había escogido una materia optativa de Historia del Arte en Bachillerato. Solamente una alumna procedente de Formación Profesional no había cursado nunca una asignatura de Historia del Arte.

## OBJETIVOS

Esta investigación se sitúa en el campo de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. Mi trabajo intenta demostrar que la Didáctica de la Historia del Arte ha de tener un lugar, aunque sea reducido, dentro de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los objetivos más importantes de mi investigación son:

a) *Defender la importancia que ha de tener la Historia del Arte en Educación Primaria.* Esta defensa de la Historia del Arte no se ha de interpretar de forma errónea. No estoy pidiendo ningún protagonismo para esta disciplina sino que simplemente se conozcan todas las posibilidades y recursos que su estudio puede ofrecer a los alumnos de Primaria dentro del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural.

La *Historia del Arte* como ciencia ha estado y está poco valorada en el campo de las Ciencias Sociales. En la enseñanza, la Historia del Arte ha tenido siempre un papel muy secundario y tradicionalmente se la ha relacionado con la Historia. El actual currículum del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural de Educación Primaria de la Generalitat de Catalunya contiene también muy pocos contenidos artísticos y no es hasta Bachillerato que aparece una asignatura independiente de Historia del Arte.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.A.B no hay tampoco ninguna asignatura optativa de Historia del Arte. El actual itinerario de Ciencias Sociales para los maestros de Educación Primaria esta formado por dos asignaturas de Historia, dos de Geografía y otra dedicada a los problemas del mundo actual. Esta ausencia demuestra una vez más la poca importancia que se da a la Historia del Arte en el campo de las Ciencias Sociales que en la enseñanza obligatoria están dominadas por la Geografía y la Historia.

b) *Intentar definir cuales han de ser las finalidades de la Historia del Arte en esta etapa educativa.* Las obras de arte, al igual que los objetos antropológicos, son documentos visuales que los alumnos pueden observar, examinar o manipular. Por tanto en Educación Primaria son quizás documentos más válidos y evidentes para estudiar nuestro pasado y presente que algunos documentos escritos más abstractos y teóricos.

Es importante además que los alumnos de esta etapa educativa conozcan y aprendan a valorar el patrimonio histórico-artístico de su localidad y de otros lugares más lejanos para comprobar así la riqueza y diversidad del patrimonio a escala universal. Han de ser conscientes de que todas las obras artísticas, independientemente de su valor estético, son un bien cultural y histórico que es necesario conocer, conservar y legar a generaciones futuras.

El estudio y análisis de las obras de arte puede contribuir además a la formación estética y visual de los alumnos, aspecto este último muy importante en el mundo actual en el que nos encontramos rodeados de imágenes que acaparan constantemente nuestra atención.

c) *Defender la presencia de algunos contenidos de Didáctica de Historia del Arte dentro de una Didáctica de las Ciencias Sociales para la Formación Inicial del profesorado de Educación Primaria.* Es importante que los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales no se centren únicamente en temas relacionados con la Historia o la Geografía. Cuando se analiza una localidad o se hace una excursión a cualquier lugar, estudiamos sus características geográficas, su historia y también su patrimonio histórico-artístico.

Junto a estos tres objetivos aparecen también otros interrogantes, ¿Qué ha de saber de Historia del Arte un docente de Primaria?, ¿Cómo podemos relacionar la Historia del Arte y las otras Ciencias Sociales?, ¿Cómo podemos relacionar la Historia del Arte y el Área de Educación Artística?

## METODOLOGÍA

Para la investigación se ha utilizado una *metodología cualitativa*. Asimismo el trabajo se puede situar en el marco de una *investigación interpretativa* o comprensiva y se puede incluir dentro de la modalidad de *estudio de casos*. Para este tipo de investigaciones el conocimiento educativo no es objetivo, sino subjetivo. No es neutro y es fruto de un contexto social determinado. Una investigación interpretativa no busca la objetividad, la cuantitatividad, ni la generalización, sino que se interesa más por la comprensión y interpretación de una situación educativa concreta.

Por tanto el trabajo, como toda investigación cualitativa de orientación interpretativa, pretende describir e interpretar una realidad educativa en su globalidad. Es una reflexión "en" la práctica y "desde" la práctica y los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación serán la fuente principal de información para la investigación.

Los criterios más importantes que determinaron la selección del grupo fueron dos. En primer lugar el reducido número de alumnos que beneficiaba una investigación cualitativa y en segundo lugar el hecho de que estos alumnos estaban realizando todos los viernes a lo largo del curso académico sus prácticas escolares en centros de Primaria. Yo misma era además su tutora de prácticas en la Facultad y esto nos permitiría comparar continuamente la teoría con la práctica en la escuela.

## INSTRUMENTOS

Como instrumentos para la recogida de información utilicé los *cuestionarios* y *las entrevistas*.

A) A principios de curso, pasé un *primer cuestionario* a los nueve alumnos de la clase. Los objetivos de este primer cuestionario eran: averiguar que recuerdos tenían de su aprendizaje en Historia del Arte y cuál era su valora-

ción actual; conocer sus representaciones previas sobre esta disciplina y sobre las finalidades que había de tener en Educación Primaria; y saber cual era su concepto de arte y cuáles eran sus conocimientos en Historia del Arte.

Al finalizar la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales todos los alumnos del grupo contestaron un *segundo cuestionario*. Sus dos objetivos más importantes eran: comprobar si los alumnos habían seguido bien las clases de la Facultad y si habían modificado algunas de sus concepciones previas.

B) Para realizar las *entrevistas orales* escogí solamente tres alumnos que representaban bien la diversidad existente en la clase. Los objetivos de estas entrevistas eran bastante parecidos a los del segundo cuestionario, pero las entrevistas ofrecen una serie de ventajas con relación a los cuestionarios. Entre otras cosas, permiten mantener un intercambio directo con los alumnos que de esta forma se pueden concienciar más sobre sus aprendizajes, sus dudas e ideas.

Dentro de las modalidades de entrevistas opte por un tipo de entrevista flexible. Para Goetz y Lecompte (1988) podría catalogarse como una entrevista *estandarizada no presecuencializada* y para González Sanmamed (1994) como una entrevista *dirigida*. Es decir, una entrevista en la que ha habido una preparación previa de las preguntas a explorar, pero que se puede adaptar y secuenciar por el entrevistador según se desarrolle.

#### DISEÑO Y SECUENCIA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

##### A) El primer cuestionario

Los resultados del *primer cuestionario*, realizado a inicios de curso, mostraron graves deficiencias de los alumnos en diferentes ámbitos, pero todos ellos coincidieron en afirmar que algunos contenidos de Didáctica de la Historia del Arte debían estar presentes en una Didáctica de las Ciencias Sociales para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria y que un profesor de esta etapa educativa había de tener unos mínimos conocimientos de Historia del Arte, cómo y cuándo enseñarlos.

El primer cuestionario muestra perfectamente la gran importancia que tiene la formación recibida por los alumnos a lo largo de su escolarización en la construcción de sus representaciones previas. La mayoría de alumnos asocia la Historia del Arte con la Historia, y piensan que las obras de arte se deben analizar básicamente como documentos visuales para el estudio de la Historia. Solamente una alumna hace referencia a los valores estéticos de las obras de arte. Todos ellos, a excepción de esta última, han estudiado una Historia del Arte muy descriptiva y relacionada con la Historia. Sus profesores han utilizado además un método tradicional, muy transmisivo y con pocos recursos y salidas. Por tanto, su aprendizaje de la Historia del Arte ha sido básicamente memorístico.

En este primer cuestionario quise averiguar también que conocimientos tenían de Historia del Arte, teniendo en cuenta que todos los alumnos, a excepción de una, habían cursado una asignatura en Bachillerato o en COU de esta disciplina. Las respuestas muestran un conocimiento muy diverso de la Historia del Arte. Si bien la mayoría de ellos recuerda correctamente las características más importantes del arte románico, tienen en cambio muchas confusiones en la cronología de los diferentes estilos de la Epoca Moderna y por ejemplo, solamente una alumna ha relacionado las Meninas de Velázquez con el Barroco.

Pero es, sin duda, en torno al arte contemporáneo donde el desconocimiento es mayor. Entre otras cosas, se les pedía que citasen tres obras de arte del momento actual y de los nueve alumnos, solamente uno, ha contestado correctamente la pregunta. Otros han citado obras de Gaudí o Van Gogh. Habían de analizar además una obra de Joan Miró (*La maternidad, 1924*) y sus comentarios muestran que muchos de ellos no sabían diferenciar las obras abstractas de las figurativas.

He podido comprobar también que la mayor parte de estos alumnos tampoco domina una metodología correcta para poder analizar las obras de arte, y más concretamente las obras pictóricas. En un principio había pensado que analizaran una pintura, una escultura y una obra arquitectónica, pero tanto la escultura, que trabaja con tres dimensiones, como la arquitectura que utiliza cuatro, presentaban muchos problemas para su correcta reproducción. Por tanto, he preferido centrarme en la pintura ya que si bien alteramos sus dimensiones y su color, su reproducción es más fácil de trabajar ya que una tela tiene solamente dos dimensiones. Además las superficies de las pinturas que escogí para la investigación eran planas y lisas. En el cuestionario tenían que realizar el análisis formal de una pintura. El ejemplo escogido fue la obra de Leonardo da Vinci *"La Virgen, Santa Ana y el Niño"* (1510) y los resultados han sido bastante pobres.

Uno de los aspectos que más me ha sorprendido de mis alumnos es que su concepto de arte es muy cerrado, superficial y contradictorio. Relacionan únicamente la obra de arte con los sentimientos y las emociones de su autor, pero al mismo tiempo califican las esculturas egipcias o las catedrales góticas como obras de arte.

##### B) La programación de las clases.

Los resultados del primer cuestionario mostraron graves déficits de los alumnos en muchos ámbitos, pero teniendo en cuenta la falta de tiempo disponible era importante delimitar muy bien los temas a trabajar y los objetivos que se querían alcanzar.

La finalidad de estas pocas clases no podía ser dar muchos contenidos y mucha información para poder cubrir todas las lagunas detectadas en sus respuestas. Por esto me propuse dos grandes objetivos:



1. Que reflexionasen en grupo sobre el *concepto de arte* en nuestra sociedad y en el pasado para poder cambiar así sus concepciones previas sobre la obra de arte. Los alumnos han de saber que el concepto de arte es muy abierto y cambiante y que ellos serán los maestros del siglo XXI, en el que quizás habrá incluso una nueva manera de entender el arte. Por tanto han de estar abiertos y receptivos a las nuevas tendencias y no tener un concepto tan cerrado y restrictivo del hecho artístico.

2. Concretar las *finalidades que ha de tener la Historia del Arte en Educación Primaria*, y como relacionarla con las otras Ciencias Sociales. A partir de aquí también quise darles algunos instrumentos para poder enseñar Historia del Arte en esta etapa educativa.

Este segundo objetivo era teóricamente más fácil de alcanzar ya que todos los alumnos pensaban que la Historia del Arte había de tener un lugar dentro del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural. Además de estos dos objetivos también quise clarificar algunas confusiones importantes que aparecieron en el primer cuestionario, preferentemente las relacionadas con la metodología y el lenguaje artístico.

A partir de todos estos objetivos programe mis clases y seleccione unos contenidos a trabajar que fueron:

- Definición del concepto de arte ahora y antes.
- Metodología para analizar las obras pictóricas.
- El lenguaje artístico: abstracción y figuración.
- Las finalidades de la Historia del Arte en Educación Primaria.
- Qué, cómo y cuándo estudiar las obras de arte en Educación Primaria.

La metodología de estas clases con tan pocos alumnos fue muy activa y participativa, especialmente las dedicadas a comentar el concepto de obra de arte. Todos los alumnos pudieron participar en las reflexiones y discusiones y a partir de los materiales que se distribuyeron se pudo hacer un buen trabajo cooperativo entre todos los miembros del grupo.

### C) La evaluación de los aprendizajes

Para evaluar los aprendizajes de los alumnos y para poder comprobar si se habían producido algunas modificaciones en sus concepciones previas utilice dos instrumentos: un segundo cuestionario que pasé a todos los alumnos, una vez acabadas las clases y entrevistas orales que únicamente realicé a tres alumnos representativos del grupo a finales de curso.

También pude analizar la relación teoría-práctica y evaluar si las clases dadas en la Facultad habían modificado las concepciones previas de una de mis alumnas en el momento de preparar su Unidad de Programación sobre Historia del Arte en un aula de sexto de Educación Primaria.

### El segundo cuestionari

Los objetivos del segundo cuestionario eran comprobar si los alumnos habían seguido bien las clases y si habían modificado algunas de sus representaciones previas. Me interesaba básicamente averiguar si habían cambiado su concepción de obra de arte; si sabían analizar correctamente una obra pictórica; si tenían claras las diferencias existentes entre abstracción y figuración y si las finalidades de la Historia del Arte y los contenidos de Didáctica de Historia del Arte habían quedado bien aprendidos.

El segundo cuestionario me demostró que después de las clases la mayoría de alumnos había ampliado su concepto de arte, pero aun continuaban pensando que la obra de arte había de ser única y original y transmitir los sentimientos de su creador. Casi todos ellos asociaban la palabra arte con una obra "*única*" e "*irrepetible*".

Las respuestas relacionadas con la metodología y el lenguaje artístico muestran en cambio que los alumnos han mejorado mucho y que ahora son capaces de analizar correctamente una pintura e identificar las obras abstractas y figurativas. Los alumnos conocen también cuales han de ser las finalidades de la Historia del Arte en Educación Primaria y han asimilado correctamente sus aprendizajes sobre los contenidos de Didáctica de la Historia del Arte.

Si comparamos todos estos resultados con los del concepto de arte podemos afirmar que es mucho más fácil para los alumnos aprender nuevos contenidos que modificar sus concepciones previas.

### Las entrevistas

Los tres alumnos seleccionados para las entrevistas habían seguido planes de estudio diferentes. El primero había hecho EGB, BUP y COU como la mayoría de alumnos del grupo. La segunda había cursado Bachillerato y la tercera FP. Su formación por tanto no era homogénea. Sus respuestas, especialmente en el primer cuestionario, sus intereses y sus inquietudes eran también diferentes por lo que los tres representaban perfectamente la diversidad existente en la clase.

Las preguntas fueron abiertas y se centraron alrededor de cinco grandes temas:

a) Las *metodologías* seguidas por sus profesores de Historia del Arte y la valoración actual de sus antiguos aprendizajes.

b) Las *finalidades* que ha de tener la Historia del Arte dentro del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria.

c) La *presencia de contenidos de Didáctica de Historia del Arte* en una Didáctica de Ciencias Sociales para la Formación Inicial del profesorado de Educación Primaria.

d) *Su concepto de obra de arte* en el mundo actual.

e) La *valoración de las clases* dadas en la Facultad sobre Historia del Arte. Y en el caso de una alumna hemos podido comentar si los temas trabajados de Historia del Arte la han ayudado en la preparación de su Unidad de Programación.

Estas entrevistas se realizaron a finales del curso 1997-1998, aproximadamente cinco meses después de haber finalizado las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales y de haber contestado el segundo cuestionario. Esta separación en el tiempo me ha servido para evaluar mejor si las clases habían aportado realmente nuevos aprendizajes para los alumnos y comprobar si con el tiempo había cambiado sus valoraciones y sus representaciones previas.

Las tres entrevistas fueron muy positivas para la investigación ya que permitieron corroborar las impresiones recogidas en el segundo cuestionario a pesar de la distancia temporal entre ambas pruebas. Sus comentarios muestran además muchas dudas acerca de algunos temas, especialmente los relacionados con el concepto de arte. Este aspecto que considero muy positivo no quedaba reflejado en sus respuestas escritas.

#### *La relación teoría-práctica*

La relación teoría-práctica se pudo realizar solamente en un caso, ya que fue muy difícil que los demás alumnos preparasen una Unidad de Programación relacionada con temas de Historia del Arte.

En la entrevista oral la misma alumna explica que en la preparación de sus clases tuvo muy en cuenta sus propios aprendizajes, *"He pensado sobre todo en lo que me gustó a mi. Pensé en todas las cosas que me habían gustado y en las cosas que no me gustaron de las clases de Historia del Arte"*. Muchos de los objetivos que trabajó en el centro de prácticas estaban en concordancia con los del profesor de Historia del Arte que tuvo en Bachillerato, *"Quería que los alumnos vieran que la obra de arte puede ser un documento único, a través del cual podemos estudiar una época."*

Su opinión de las clases dadas en la Facultad también es positiva ya que según ella le ayudaron en la preparación de su Unidad de programación, *"Después de las clases pensé que era muy difícil definir el concepto de arte con los niños de sexto de Primaria. Por tanto, antes de empezar a explicar los diferentes períodos artísticos, decidí hacer una breve introducción para intentar definir con mis alumnos el concepto de obra artística. Por ello, las clases de la Facultad me han ido muy bien, pienso que han sido básicas no tanto por los contenidos dados, sino porque nos han permitido reflexionar ampliamente sobre este tema"*.

Tanto la alumna de prácticas como la maestra de la clase de Educación Primaria han hecho una valoración positiva de la Unidad de Programación. Mi valoración como tutora de prácticas de la Facultad y como profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales también es positiva, porque si bien en los aspectos metodológicos la alumna ha seguido mucho las pautas de su antiguo

profesor de Historia del Arte de Bachillerato, sin las clases dadas en la Facultad nunca habría pensado en trabajar el concepto de obra de arte, concepto difícil de definir y concretar, ya que varía continuamente a lo largo de la historia.

#### SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Podemos dividir las propuestas en dos grandes bloques:

#### *Implicaciones sobre la Formación Inicial de Profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales*

El contexto de la investigación se ha beneficiado de una situación privilegiada que no se da en otras asignaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.A.B., como el reducido número de alumnos o la facilidad de relacionar la teoría y la práctica, ya que además de ser la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales era también su tutora de prácticas.

El hecho de haber trabajado con un grupo de alumnos que habían escogido el itinerario de Ciencias Sociales, y que por tanto ya estaban teóricamente más motivados que otros por temas culturales y artísticos, ha podido dar quizás unos resultados diferentes que si hubiera trabajado con todos los alumnos de tercero de Educación Primaria.

Los alumnos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales creían ya antes de empezar las clases que la Didáctica de la Historia del Arte había de estar presente dentro de una Didáctica de Ciencias Sociales para Educación Primaria y que un profesor de esta etapa educativa había de tener unos mínimos conocimientos de Historia del Arte y sobre como y cuando enseñarlos.

Además la mayoría de ellos durante su escolarización había realizado algunas salidas para visitar monumentos o museos. En la actualidad, tal como quedo demostrado en el primer cuestionario, las valoran como uno de los aspectos más positivos de su aprendizaje de Historia del Arte. Piensan que estas salidas son fundamentales para los alumnos de Educación Primaria y que ellos como futuros maestros han de saber prepararlas. Una asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria ha de tener presentes estas demandas.

#### *Implicaciones sobre la Formación Inicial de profesores de Educación Primaria en Historia del Arte y Didáctica de la Historia del Arte*

Uno de los hechos más sorprendentes de la investigación ha sido comprobar los pocos conocimientos que tienen estos alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre Historia del Arte, y especialmente de arte contemporáneo, teniendo en cuenta que todos ellos, a excepción de una alumna, habían cursado una asignatura de esta disciplina. Ahora bien, este desconoci-

miento del arte contemporáneo no se da solamente en los alumnos de Formación Inicial del Profesorado, sino también en los mismos profesores de Historia del Arte de COU o Bachillerato, tal como ha señalado Santamaria (1997) en su tesis doctoral dedicada al pensamiento del profesor de Historia del Arte.

Estos resultados tan negativos también se pueden comparar, a pesar de las grandes diferencias con el número de estudiantes encuestados, con los obtenidos por Eisner (1995) en EEUU. Por ejemplo, el 38% de los alumnos afirmaron, entre otras cosas, que Picasso y Matisse eran artistas de los siglos XVII y XVIII.

Tal como ha señalado la mayoría de mis alumnos de la Facultad la causa de este desconocimiento del arte contemporáneo o de una buena metodología para analizar las obras de arte está determinado por la prueba de selectividad. La mayoría de profesores de COU tiene prioritariamente un único objetivo: que sus alumnos superen con éxito la selectividad. Con esta finalidad intentan explicar, con métodos transmisivos y memorísticos todo el temario de la asignatura. Así los alumnos estudiaron una gran cantidad de contenidos, que no llegaron a asimilar y además por falta de tiempo no se pudieron explicar los temas de arte contemporáneo.

Es imposible con los actuales planes de estudio explicar en la Facultad de Ciencias de la Educación contenidos de Historia del Arte, pero en cambio es importante trabajar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales las finalidades que ha de tener esta disciplina en Educación Primaria. Y además es fundamental relacionar la teoría con la práctica, por ello es importante enseñar a nuestros alumnos de Formación Inicial a preparar salidas a museos, conjuntos monumentales o exposiciones de arte contemporáneo.

En un momento en que el concepto de arte está cambiando y pensando que nuestros alumnos de Formación Inicial serán los maestros del siglo XXI es importante sensibilizarles hacia el arte contemporáneo. En la investigación he podido comprobar que muchos de nuestros estudiantes tienen una visión bastante negativa del arte actual, ya que su concepto de obra de arte es muy restringido. Con esta visión tan limitada del hecho artístico es difícil que estén preparados para comprender y aceptar el arte actual y del futuro. Si ellos no conocen y aceptan estas nuevas corrientes artísticas, tampoco sabrán transmitir a sus futuros alumnos de Educación Primaria una sensibilización e interés por las creaciones artísticas del momento. Es importante estudiar el patrimonio histórico-artístico, pero también es necesario comprender las manifestaciones artísticas actuales que evidentemente hemos de mirar con unos otros ojos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARHEIM, R. (1978). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.  
 ARNAL, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

- ÁVILA, R.M.; ESTEPA, J. (1997). "El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica", en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada.
- ÁVILA, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- BOU, L.M. (1989). *Como enseñar el arte*. Barcelona: CEAC.
- DULAU, R. (1992). "Paysages et Éducation: redonner du sens aux lieux où l'on vit. Proposition pour une formation interdisciplinaire dans le cadre des IUFM", a FAUBLÉE, E. *En sortant de l'école ... musées et patrimoine* París: Hachette.
- EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- FUENTES, E.J. (1995). *Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales: un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- GARDNER, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GIL, A. POL, E. (1994). "La obra de arte: documento primario para el estudio de la Historia", *Iber*, 7. 37-49.
- GOETZ, J.P.LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid:Morata.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Universidad de La Coruña.
- GREER, W.D. (1987). "La educación artística como disciplina, Aproximación al arte como una materia de estudio", *Arte y Educación*, 1. 115-129.
- GREER, W.D. (1988), "A Structure of Discipline. Concepts for DBAE", *Studies in Art Education*, 28, 227-233.
- GUZMÁN PEREZ, M.F. (1994). *Pintura. Percepción y conocimiento*, Granada: Comares.
- HERNÁNDEZ, F. JÓDAR, A. MARÍN, R. (1991). "¿Qué es la educación artística?". Barcelona: Sendai.
- JUANOLA, R. (1992), "Reforma educativa y Educación Artística", *Cuadernos de Pedagogía*, 208,12-17.
- LISTON, D.P. ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- PAGÈS, J. (1996). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?", *Investigación en la Escuela*, 28,103-113.
- PAGÈS, J. (1997). "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales", en AA.VV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- POL, E. (1995). "La enseñanza y el aprendizaje del arte", en *Signos*, 14, 68-83.
- POL, E. ASENSIO, M. (1996). "El aprendizaje de los estilos artísticos", *Iber*, 8, 83-88.
- RIERA, F. (1997). *La formació inicial dels mestres de l'especialitat d'Educació Física en Didàctica de les Ciències Socials*. Tesina inédita. U.A.B.
- SANTAMARIA, J. (1997). *Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Vitoria. Universidad del País Vasco.
- SOCIAS, I. (1996). "El valor del arte y la renovación de la didáctica de las ciencias sociales". *Iber*. nº 8. pp.7-16.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- YIN, R.K. (1989). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks. Sage.

## LAS IDEAS PREVIAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA : UN ESTUDIO DE CASO

LILIANA BRAVO PEMJEAN.  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*

### INTRODUCCIÓN:

La elección de una temática de investigación centrada en la formación de los futuros profesores de ciencias sociales, implica incursionar en un área, que hasta hace poco, era prácticamente ignorada por los investigadores. Según afirmaciones de Pagès (1997)

"Existe muy poca investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales y sobre la eficacia de los programas y de las metodologías utilizadas hasta ahora". "(...). La investigación sobre la formación del profesor, y sobre la formación en campos de conocimientos concretos, era, y en parte sigue siendo, la hermana pobre de la investigación educativa y, aún, de la investigación didáctica." (Pagès, 1997 pp 49-51).

Lo anterior puede resultar extraño si se analiza desde contextos de reformas educativas ya que, de acuerdo con lo señalado por autores como Adler (1991) y Hargreaves (1998), uno de los pilares fundamentales de todo proceso de cambio al interior del mundo educativo, es el profesorado. En este sentido, las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, junto con adquirir relevancia, nos muestran un camino a seguir dentro del campo de la investigación educativa que va más allá del estudio y medición de resultados académicos.

Los conocimientos, las creencias, las interpretaciones que los profesores hacen de la ciencia y sus respectivos programas de enseñanza son elementos que repercuten directamente en la formación de los alumnos, razón por la cual es importante continuar estudiando acerca del pensamiento de los docentes.

Sin embargo, también es necesario investigar sobre los conocimientos, las creencias y las interpretaciones que tienen aquellos alumnos que ingresan a los programas de formación de profesores. Averiguar y analizar cómo perciben el mundo de la enseñanza, qué expectativas tienen, en qué medida sus experiencias como alumnos del sistema han influido en sus concepciones sobre la enseñanza y la tarea de educar; son algunas de las interrogantes plan-

teadas como punto de partida en la investigación desarrollada sobre el curso de Didáctica de las Ciencias Sociales impartido en el marco del programa de Certificación de Adaptación Pedagógica (CAP) en la Universidad Autónoma de Barcelona.

#### CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación, en la que se encuentra inserto este estudio sobre las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales<sup>1</sup>, se desarrolló de acuerdo a un plan de observación y seguimiento del curso de DCS impartido durante el primer cuatrimestre del período académico 1998-1999.

El grupo estuvo integrado por 50 alumnos procedentes de distintas carreras del área de las ciencias sociales<sup>2</sup> que en su mayoría (32 de 50) se encontraban cursando asignaturas de su respectiva especialidad. Ambos elementos, heterogeneidad en la procedencia de los alumnos y créditos de licenciatura pendientes, fueron factores relevantes a la hora de analizar las distintas etapas del proceso de formación.

#### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos planteados como ejes centrales de la investigación fueron:

- Detectar las ideas educativas previas de los alumnos y sus orígenes
- Analizar el grado de reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje
- Analizar y valorar la influencia de la teoría, de la práctica y de la relación entre ambas en los cambios de las concepciones educativas de los futuros profesores de ciencias sociales.

En esta presentación me referiré específicamente a los resultados del trabajo desarrollado en función de la determinación de las ideas previas de los alumnos que ingresan al programa de formación investigado.

#### DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL ANÁLISIS DE LAS IDEAS PREVIAS

Desde una perspectiva metodológica interpretativa diseñé una investigación a través de un estudio de caso centrado en el grupo que conformaba el

1 Trabajo de Investigación: La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en DCS: un estudio de caso

2 historia (23), historia del arte (6), sociología (8), administración de empresas (1), comunicación audiovisual (2), derecho (2) y sin información (5)

curso de DCS que se desarrolló durante el primer cuatrimestre del período académico 1998-1999. Me interesaba comprender el proceso formativo vivido por los alumnos y los posibles cambios que pudieran ir dándose en sus concepciones sobre el mundo de la enseñanza y más específicamente la tarea de enseñar.

Hace ya varias décadas que el mundo educativo dejó a un lado la metáfora del recipiente vacío al pensar en la mente del alumno.

"Hoy sabemos que el sujeto no es "tabula rasa" sobre la cual se imprimen los conocimientos. La idea de un sujeto que construye el conocimiento a partir de unos esquemas preexistentes forma parte de los supuestos que manejan la mayoría de los docentes, aunque no siempre orienta las prácticas que se observan en las aulas" (Finocchio, 1993 p.24)

Las experiencias cotidianas van activando la construcción de conceptos y estructuras cognitivas en cada uno de nosotros. A través de la percepción intentamos comprender y darle significado y sentido a aquello que nos rodea y con lo cual nos relacionamos. Son estos significados y sentidos los que constituyen nuestros "esquemas preexistentes de conocimiento" y a partir de ellos es de donde debemos reconstruir nuestros conocimientos científicos. Gran parte de las ideas construidas por las personas, a partir de la experiencia, son interpretaciones muy simples del mundo y sus procesos. Sin embargo, es necesario que los educadores consideremos, no sólo su existencia, sino que también tengamos en cuenta sus características y alcances a la hora de enseñar.

Pozo y otros (1991) señalan, entre otros aspectos, que los conocimientos previos "son construcciones personales de los alumnos" (surgidas de lo cotidiano), "son bastantes estables y resistentes al cambio", son implícitos más que explícitos (debemos ayudar a que nuestros alumnos tomen conciencia de ellos), y "buscan la utilidad más que la verdad"; y proponen como mecanismos apropiados para detectar las ideas de los alumnos: la entrevista personal, las pruebas escritas y el diálogo socrático. En este sentido, los instrumentos aplicados en esta investigación, y presentados a continuación, corresponden a pruebas escritas a través de las cuales se pretendió detectar las ideas previas que tienen los alumnos sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Dichas pruebas fueron analizadas en función de variables preestablecidas, siendo la idea fundamental la de reconocer su presencia y frecuencia en los textos elaborados por los alumnos.

#### a) Programación de una clase

Durante la segunda clase el profesor le planteó a los alumnos, la siguiente situación: *"Me han llamado de un instituto solicitando una persona para una hora de historia que han quedado libres debido a la ausencia de un profesor. He pensado que tal vez pudiera ser uno de ustedes, pero no les conozco y no sabría a quien recomendar, así es que para poder escoger a la persona adecuada les propongo la siguiente actividad: Seleccionen un tema de historia o*

*de ciencias sociales y expliquen como lo tratarían con un grupo de secundaria, es decir, programen una clase."*

Esta actividad fue realizada por todos los alumnos presentes (42).

Para el análisis de la información obtenida a través de este instrumento consideré cada uno de los criterios establecidos, por el profesor, como fundamentales de una programación (tema y finalidad, secuencia, modalidad de enseñanza, estrategias de aprendizaje, actividades y materiales, evaluación)

#### b) Cuestionario Inicial

Este instrumento fue aplicado a un total de 41 alumnos del curso durante las primeras sesiones. Dentro del ámbito de detectar las ideas y representaciones previas de los alumnos, se les invitó a recordar sus experiencias como estudiantes de primaria o secundaria para poder indagar el origen de estas. Por otra parte también se buscó conocer la valoración que tienen los alumnos de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de un análisis de sus finalidades.

Este cuestionario que fue contestado en clases y trabajado individualmente, solicitaba a los alumnos realizar las siguientes actividades:

- Describe y valora el estilo o método de enseñanza en las clases de ciencias sociales, geografía e historia, utilizado habitualmente por tus profesores y profesoras durante la etapa de EGB y de secundaria (BUP, COU, FP, ...). ¿Por qué crees que utilizaban ese método? ¿Cómo lo valorabas en ese momento? ¿Cómo lo valoras ahora?
- Indica 3 finalidades que te parece que se proponían tus profesores a la hora de enseñar ciencias sociales, geografía e historia (ten en cuenta algunos aspectos como: por qué estudiarlos, cómo te los planteabas entonces y para qué te ha servido realmente).
- Indica 3 finalidades por las que crees sirve hoy enseñar y aprender ciencias sociales en la enseñanza obligatoria y qué podrías transmitirles a tus alumnos.
- Teniendo en cuenta las opiniones presentadas en el cuadro, ordénalas de acuerdo al criterio de más a menos importantes, escribiendo al costado de cada opinión el número de orden que le otorgas.

	Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales	
1	Adquirir conocimientos históricos y geográficos	
2	Aprobar la asignatura	
3	Desarrollar el espíritu crítico, ser más reflexivo y solidario	
4	Adquirir conocimiento sobre la organización social	
5	Preparar al alumnado para que sea capaz de seguir estudios superiores	
6	Desarrollar el pensamiento lógico, entender las causas y consecuencias que provoca un hecho	
7	Interesarse por todo lo que ocurre a nuestro alrededor, cuestionarse algunas informaciones y opiniones, tanto propias como contrastadas	
8	Desarrollar una escala de valores, emitir juicios usando argumentos propios y contrastados	
9	Adquirir un nivel cultural	
10	Aprender a participar, a exponer las propias opiniones y ser consecuente	
11	Adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana	
12	Ayudar en el aprendizaje de la lengua (adquisición de terminología, expresión, comprensión, comunicación, etc.)	
13	Interpretar las informaciones que emiten los medios de comunicación	

#### Las concepciones educativas previas de los alumnos y sus orígenes

Las concepciones previas: Todos, educadores o no, tenemos nuestras propias concepciones sobre la enseñanza y el sistema educativo en cuanto hemos participado de este mundo desde muy temprana edad. Los alumnos del curso de DCS no son la excepción. Según Quinquer y Gatell

"El alumnado de formación inicial tiene ideas preconcebidas sobre buena parte de los aspectos que se tratan en el curso de didáctica. Estas ideas están fuertemente arraigadas ya que, en su mayoría, se han ido conformando lentamente, a partir de la propia percepción de los contextos educativos y de las situaciones didácticas vividas a lo largo de su trayectoria como alumnos. Por tanto, para los mismos estudiantes y para el profesorado de didáctica, se hace necesario conocer cuales son estas ideas, hacerlas explícitas, para tomar conciencia de las concepciones con que se acogen los contenidos de la asignatura." (Quinquer y Gatell, 1996 p.106)

La programación de una clase fue planteada como una forma de explorar en las representaciones que los alumnos de didáctica han construido acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y los elementos que entran en conside-

ración a la hora de proyectar la tarea de enseñar. El análisis de la información obtenida ofreció un claro panorama de lo que los alumnos consideran como ejes centrales del proceso de planificación y del proceso de enseñanza aprendizaje.

A través de este instrumento pude obtener información sobre aspectos relacionados con la enseñanza que no fueron considerados como elementos de análisis por el profesor ya que tienen una relación más directa con las condiciones del aprendizaje que con el diseño mismo de una clase. En primer término 8 de 42 alumnos (19,04%) se refirieron a la importancia del ambiente y a la relación profesor alumno como condiciones básicas para el aprendizaje. De una u otra manera, estos alumnos plantearon la necesidad de crear un ambiente de atención e interés, lo que sin duda requiere la existencia de una buena relación profesor - alumno.

También pude apreciar la disposición de un grupo de alumnos a plantear una continuidad, ya sea metodológica o temática, en el trabajo realizado por la clase antes de su llegada como sustituto.

Otro aspecto considerado por un porcentaje considerable de los alumnos que participaron en esta prueba (28,57%), son las ideas previas de los estudiantes a los que iría destinada la clase programada. Preguntas, diálogo, encuestas, son algunos de los mecanismos señalados para detectar las ideas previas de los alumnos destinatarios de su programación. Saber qué piensan de la asignatura, indagar cómo entienden determinados conceptos, conocer sus opiniones sobre temas de actualidad, son las principales interrogantes planteadas por estos futuros profesores a la hora de iniciar el tratamiento de temas específicos.

La importancia, desde mi punto de vista, de estos elementos radica en la concordancia que se da con los postulados educativos actuales: la importancia del ambiente en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje y de una buena relación interpersonal entre los participantes de este proceso para el logro de las finalidades educativas y formativas.

En función de los elementos de la clase considerados por el profesor del curso, los rasgos más característicos de la actividad realizada por los alumnos son:

- selección de temas clásicos y, en gran medida, directamente relacionados con la especialidad de origen de los alumnos (64,86%)
- diseño centrado en los contenidos más que en finalidades educativas (sólo el 33,33% de los alumnos mencionó, directa o indirectamente, objetivos a alcanzar),
- secuencias estructuradas en función de un orden caracterizado por un fuerte énfasis en el desarrollo de los temas,
- modalidades de enseñanza - aprendizaje centradas en la tarea de "enseñar" del profesor más que en el "aprender" del alumno (un 90,47% plantea modalidad de enseñanza, un 47,61% hace mención a la manera en que aprenderán los alumnos),

- presentación de actividades y propuestas de materiales muy amplias que no permiten apreciar sugerencias innovadoras a la hora de trabajar un determinado tema,
- ausencia de una evaluación permanente.

Desde la perspectiva de las representaciones, la mayoría de los alumnos tiene una imagen más bien tradicional de lo que es la enseñanza de las ciencias sociales. Esta imagen se ve reflejada a la hora de programar una clase; los alumnos diseñan sus propuestas a partir del tema, de su presentación y desarrollo temático, es decir, "construyen" una propuesta centrada en el contenido y en la labor del profesor.

Orígenes de las concepciones previas: Las actividades propuestas en el cuestionario inicial fueron diseñadas con la finalidad de acercarse a lo vivido por estos futuros profesores y poder avanzar en el conocimiento y comprensión del peso que dicha experiencia pudiera tener sobre sus propias concepciones de la enseñanza.

A la hora de recordar y valorar la enseñanza recibida en el área de las ciencias sociales la mayoría de los alumnos lo hicieron globalmente, sin diferenciar primaria de secundaria, centrando su análisis en una determinada modalidad de enseñanza.

En términos generales, los estilos de enseñanza mencionados por los alumnos al recordar su experiencia dentro del sistema escolar, se relacionan principalmente con la *transmisión, la clase magistral, el estilo "clásico" o tradicional, la narración, la exposición, la memorización, la lectura de texto y, en menor escala, la actividad del alumno como centro del aprendizaje*. En una primera lectura, pude apreciar que la mayoría de estos términos se relacionan con un tipo de enseñanza centrado en el papel del profesor. Es él quien dicta la clase, incluso se dan casos en que se omiten estos términos y se incorporan otros, como por ejemplo: el uso de mapas conceptuales, pero en los que igualmente el protagonista es el profesor "*normalmente usábamos mapas conceptuales en los que el profesor hacía énfasis en los distintos conceptos importantes de la lección y en sus distintas relaciones lógicas por lo que en general las lecciones solían ser fáciles*". (Rosalía)

En el análisis de la valoración de los alumnos consideré dos aspectos: el tipo de valoración (positiva o negativa) y los cambios de esta valoración a través del tiempo.

El siguiente cuadro sintetiza la información obtenida en relación con las apreciaciones que los alumnos tenían y tienen de la enseñanza recibida.

	en su momento		ahora	
	positiva	negativa	positiva	negativa
primaria	2	2	4	2
secundaria	2	1	3	4
general	2	4	1	12
totales	6	7	8	18
	13		26	

Nota: los datos presentados no son equivalentes al número de alumnos que expresó una valoración pues en algunos casos la información extraída de las redacciones de los alumnos hace referencia a más de un nivel educativo.

#### Tipo de valoración:

Lo primero en destacar de este cuadro es la diferencia numérica entre las valoraciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales realizadas en el momento y las realizadas ahora. De 39 apreciaciones, 13 (una tercera parte) corresponde a como los alumnos dicen haber valorado las clases en su momento y de estos 7 son valoraciones negativas. En este punto las apreciaciones se centran principalmente en indicar si las clases eran entretenidas o aburridas: *"entonces encontraba las clases aburridas"* (Marcel) o en términos de agrado o desagrado: *"... no me agradaba su método"* (Misericordia).

La valoración realizada en la actualidad reafirma una apreciación negativa, 18 de 26 apreciaciones (69,23%) corresponden a afirmaciones que se dan en este sentido. Sin embargo, las razones que fundamentan las valoraciones de los alumnos son distintas; la profundidad y la permanencia de los aprendizajes, el desarrollo de habilidades y el intercambio de opiniones fueron algunas de las más recurridas.

#### Cambios de las percepciones a través del tiempo

De los 33 alumnos que expresan una valoración sobre la enseñanza recibida, sólo 11 (33,33%) diferencian o expresan similitudes entre su apreciación actual y la que hacían en el momento. A continuación sintetizo algunos ejemplos:

Nº	Alumno	En el momento	Ahora
1	Cristina	"Tanto antes como ahora lo valoro de la misma forma: creo que basar todas las clases con este método es aburrido. Además la forma que recuerdo como explicaba el profesor era también aburrida. Creo que hacen falta métodos en los que el alumno sea activo"	
2	Oscar	"En su momento fue una manera muy amena de aprender"	"Cierto que a los estudiantes nos desagrada el tener que hacer demasiado trabajo, pero hoy en día me doy cuenta que fue un método más que aceptable pues de sus clases es de las que más me acuerdo"
3	Vanessa	"En aquel momento yo pensaba que estaba bien porque todos los profesores hacían lo mismo, a pesar de que era muy aburrido"	"Ahora creo que no es una buena forma de dar una clase, primero porque el alumno se aburre y no le agrada la clase y en segundo lugar porque no produce ningún tipo de reflexión ni oportunidad de pensar por parte del alumno"

En general, los alumnos recuerdan una enseñanza más bien tradicional en el área de las ciencias sociales y la valoración que de ella hacen es mayoritariamente negativa. Cuestionan el papel pasivo de los alumnos, la fragilidad de los conocimientos y el exceso de información. En contra posición, resaltan la importancia de la participación de los alumnos, el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de un método activo.

#### Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales

El tema de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales fue planteado desde tres perspectivas diferentes relacionadas con la determinación de:

- finalidades atribuidas a la enseñanza recibida
- finalidades que debieran guiar la enseñanza de las ciencias sociales
- jerarquía de finalidades preestablecidas.

#### Finalidades atribuidas a la enseñanza recibida

A partir del recuerdo y la valoración de las clases de ciencias sociales, los alumnos señalaron aquellas finalidades que creían que se planteaban sus profesores a la hora de enseñar.



De la información entregada por los alumnos, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La adquisición de conocimientos es la principal finalidad que atribuyen a la enseñanza recibida. De 41 alumnos, 29 (70,73%) señalaron que esta era una de las principales metas a alcanzar por sus profesores. La relación entre las finalidades y el tipo de enseñanza recibida es directa. La percepción de la mayoría de los alumnos corresponde a una experiencia en la cual sus profesores entregaban los contenidos (exposición, texto, actividades de recopilación de la información) con la finalidad que sus alumnos adquirieran determinados conocimientos.
- De la totalidad de opciones planteadas por los alumnos (103) el 55,33% (57) de las afirmaciones se relacionan directamente con "adquirir conocimientos", "desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexionar y de analizar", "aprobar la asignatura" y "adquirir cultura". Sólo una de estas cuatro finalidades promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento. Diez alumnos señalaron como una de las finalidades planteadas por sus profesores el desarrollo de un espíritu crítico y de la capacidad de reflexionar y analizar realidades sociales presentes y pasadas. De estos diez, ocho son alumnos que han valorado positivamente al menos una etapa de su escolaridad o han descrito métodos de enseñanza desde una percepción positiva ya que vivieron experiencias de enseñanza activa o de participación directa del alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Lo anterior relaciona directamente experiencia educativa con finalidades atribuidas a la enseñanza recibida. Mientras en el primer punto se puede apreciar la relación: enseñanza tradicional - adquisición de conocimientos, en este punto la relación vendría a ser: enseñanza activa - desarrollo de habilidades del pensamiento.
- Las siguientes opciones planteadas por los alumnos vuelven al ámbito de una enseñanza de tipo tradicional. Aprobar la asignatura y adquirir cultura parecieran ser, a los ojos de un grupo de alumnos, las principales preocupaciones de sus antiguos profesores.
- Sin embargo, creo que es importante destacar que para algunos alumnos, sus profesores se planteaban finalidades que van más allá de los contenidos. El desarrollo de valores democráticos, la comprensión de la realidad y complejidad del mundo y aprender de los errores del pasado son finalidades que también se inscriben dentro de la enseñanza recibida.

Finalidades que debieran guiar la enseñanza de las ciencias sociales

La determinación de finalidades, por parte de los alumnos, cambia significativamente al dejar de lado la experiencia vivida y realizar un planteamiento actualizado. Esto se ve confirmado en la información obtenida y sintetizada a continuación:

- Lo primero que se presenta es un cambio de prioridades. Los alumnos consideran en primer lugar, antes que la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento y de valores relacionados con la vida en sociedad. "Desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexión y análisis", "el desarrollo de valores democráticos" y "la comprensión de realidades concretas, la interpretación de hechos históricos y la elaboración de opiniones personales", son metas que los alumnos plantean desde el ámbito de las ciencias sociales como prioritarias.
- La adquisición de conocimientos y de cultura es considerada como finalidad de las ciencias sociales, pero en algunos casos se da en función de una meta más amplia como por ejemplo "tener conocimientos suficientes para elaborar una propia cosmovisión ... para enfrentarse al mundo futuro ... para ser críticos con el mundo y no aceptarlo así no más" (Ignasi) o "adquirir conocimientos históricos y geográficos para aprender a valorar y comprender el pasado y el presente de nuestra sociedad desarrollando una escala de valores" (Judith) o en otros se presenta como una opción "alimentar la cultura personal y ansias de conocimientos de aquel que lo desee voluntariamente" (Josep M.). En este aspecto los alumnos consideran la adquisición de conocimientos como un punto de partida más que como el punto de llegada de la enseñanza de las ciencias sociales. Sin estos conocimientos es difícil alcanzar las finalidades planteadas.
- Al comparar las finalidades de la enseñanza recibida con las consideradas por los alumnos en la actualidad, no sólo se da un cambio en las prioridades sino que además desaparecen algunas y aparecen otras. Es así como los alumnos descartan como finalidades: *aprobar la asignatura, continuar estudios, enseñar lo establecido en el programa, adoctrinar políticamente a los alumnos y tomar conciencia de pertenecer a la nación catalana*, e integran *interesarse y valorar el mundo social y lo que nos rodea, construir un mundo mejor, tomar conciencia de la complejidad de la realidad mundial, conocer y respetar el patrimonio, elaborar una cosmovisión personal del mundo, interpretar la información que nos llega por los medios de comunicación, favorecer la cohesión social de Europa y valorar la historia*.

En general se da una tendencia a proyectar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la comprensión del mundo y a la participación responsable en él. En este contexto se enmarcan propuestas como la de construir un mundo mejor o favorecer la cohesión social de Europa.

Jerarquización de finalidades preestablecidas

La jerarquización de finalidades preestablecidas (pág. 5) fue la última actividad del cuestionario inicial considerada en el marco del estudio de las ideas previas de los alumnos

La información central de este ejercicio se puede sintetizar en tres ideas básicas:

- Las finalidades que los alumnos señalan como prioritarias, se refieren principalmente a desarrollar un tipo de pensamiento crítico y reflexivo junto con despertar el interés por lo que nos rodea. Si retomamos los resultados de la actividad anterior, se puede ver la coincidencia que existe entre las prioridades marcadas por los alumnos a la hora de jerarquizar finalidades y las planteadas por ellos mismos como finalidades de las ciencias sociales.
- Las finalidades seleccionadas en último lugar corresponden a finalidades que si bien fueron consideradas por algunos alumnos en el contexto de recordar su experiencia en el sistema escolar, no lo fueron a la hora de plantear aquellas que consideran que debieran guiar la enseñanza de las ciencias sociales. Adquirir conciencia catalana, aprobar el curso, continuar estudios no tienen prioridad para estos futuros profesores. Lo mismo ocurre con la finalidad de ayudar en el aprendizaje de una determinada concepción de la lengua.
- En un nivel intermedio los alumnos ubican como finalidad la adquisición de una escala de valores.

En el tema de las finalidades y en el contexto de las concepciones previas de los alumnos, se puede afirmar que se aprecia una marcada diferencia entre las finalidades atribuidas a la enseñanza recibida y a las consideradas desde una visión actual de las ciencias sociales. La razón de esta diferencia puede encontrarse en que mientras en la primera actividad se determinan finalidades en función de una realidad concreta (su experiencia como alumnos), en la segunda se proyecta en términos ideales. Resulta lógico que si los alumnos han descrito una experiencia educativa que valoran mayoritariamente como negativa, las finalidades que le atribuyen no sean las consideradas más pertinentes por ellos.

Por otra parte y reforzando lo anterior, se da una relación directa entre las finalidades propuestas por los alumnos y las señaladas como prioritarias en la actividad de jerarquización.

En general los alumnos proyectan, a través de las finalidades consideradas por ellos como prioritarias, una enseñanza de las ciencias sociales dirigida a la formación de personas capaces de pensar, de reflexionar, de opinar y de comprometerse con su entorno.

#### CONCLUSIONES

Considerando las dos actividades analizadas en el contexto de las ideas o concepciones previas de los alumnos (programación de una clase y cuestionario inicial), se pueden plantear varias consideraciones:

- Los alumnos representan la tarea de enseñar en función de la experiencia vivida durante su etapa escolar. Programan la acción pedagógica centrándose en aquellos elementos (contenidos y enseñanza) que fueron el centro de su propio aprendizaje. La programación de una clase permitió extraer los elementos considerados como ejes de la acción educativa por los alumnos y la actividad rememorativa nos indicó su origen.
- La valoración de la enseñanza recibida, por parte de los alumnos, tiende a ser negativa y esto se profundiza a medida que se tiene una mayor perspectiva. Es así como al recordar su etapa escolar, la mayoría de los alumnos (53,84%) afirman que en ese momento ya la valoraban negativamente y realizando una valoración desde la actualidad el porcentaje asciende a 69,23%.
- Las finalidades atribuidas a la enseñanza son planteadas a partir de los elementos centrales de su experiencia como alumnos, es decir, del contenido y del papel del profesor. Adquirir conocimientos, cultura y aprobar la asignatura es, al parecer de los alumnos, las finalidades fundamentales de sus profesores.
- Por su parte, los alumnos asignan finalidades distintas a las ciencias sociales. Según su opinión estas deben propender al desarrollo del pensamiento y de valores que van más allá del simple conocimiento o del aprobar.
- Sin embargo, a pesar de la valoración negativa que tienen los alumnos de su experiencia escolar y de manifestar un desacuerdo con las finalidades que guiarían la acción de sus profesores, a la hora de programar una clase siguen el esquema tradicional y realizan un desarrollo centrado en el contenido y en la labor del profesor. Esto nos demuestra el peso que tiene la experiencia en la formación de los futuros profesores; pueden ser críticos con respecto a la enseñanza recibida y tener una concepción educativa más renovada que la de sus profesores, pero frente a la tarea de presentar una propuesta lo hacen de acuerdo a las representaciones surgidas de su experiencia. A lo largo de su experiencia como alumnos han construido una representación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y a la hora de proyectar su rol como educadores, lo hacen desde un planteamiento coherente con lo vivido.

Desde mi punto de vista es necesario profundizar en el estudio de las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales desde un contexto de proceso que nos permita evaluar y proyectar los programas de formación que se están aplicando en los centros de formación pedagógica. En este sentido el paso siguiente de la investigación fue el realizar el seguimiento y análisis del proceso formativo del curso de didáctica del CAP y evaluar sus resultados.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1991). "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". *Cuaderno de Pedagogía*, 188, 12 -14.
- ADLER, S (1991). *The Education of Social Studies Teachers*. Shaver, J.P. (ed.): Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of de National Council for de Social Studies. New York. Macmillan. 210 - 221.
- BRAVO, L. (1999). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales: un estudio de caso*. Tesina Inédita Doctorado Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- FINOCCHIO, y otros (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel educación. Serie Flacso - Acción, 15 -31.
- GOETZ, J.P.; LeCompte, M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- GONZÁLEZ, I., GUIMERÀ, C., Quinquer, D. (1990). *El CAP de geografía, història i art a l'ICE de la UAB. Entre allò que és desitjable i el que era possible. Les pràctiques especials durant el curs 1987/88*. Institut de Ciències de l'Educació.
- HARGREAVES, A. (1998 ). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Morata: Madrid.
- PAGÈS, J. (1997). "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- QUINQUER, D; GATELL, C. (1996). Les concepcions sobre la didáctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària. *Balma. Didáctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*, 4, 105 -115.

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:  
UN ESTUDIO DE CASO

FRANCESC RIERA I PIFERRER  
(Universitat Ramon Llull, Barcelona)

## CONTEXTO

El estudio ha consistido en el seguimiento durante todo el curso 1998-99, de la enseñanza y el aprendizaje realizado por tres alumnas en el marco de las asignaturas *Didáctica de las Ciencias Sociales* (de 9 créditos) y en el *Practicum* (de 12 créditos), ambas a cargo del autor de este trabajo.

Se han investigado los factores que intervienen en la relación teoría-práctica de la didáctica de las ciencias sociales. Concretamente, se ha centrado en la identificación de aquellos aspectos que contribuyen o dificultan el cambio conceptual, en su concepción de la enseñanza de las ciencias sociales.

Para ello se seleccionaron a tres estudiantes de tercer curso (entre los sesenta alumnos de dicha especialidad), que presentaban una experiencia previa diferente en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales de su etapa escolar, por considerar que esta experiencia suponía para cada una de ellas una concepción diferente de la enseñanza de las ciencias sociales.

Asimismo, se contactó con los tres centros de prácticas que habían sido escogidos previamente por las mismas alumnas de entre el listado de escuelas que la facultad les ofrecía, y que presentaron en cada caso una tipología de centro diferente (uno público y los otros dos privados concertados, uno laico y el otro religioso), todos ellos situados en la ciudad de Barcelona.

En cada caso, se presentó a la maestra tutora o al maestro tutor del aula de prácticas, la propuesta de colaboración en este proyecto, para que dieran su aprobación e iniciasen así desde principio de curso su labor formativa con sus respectivas alumnas de magisterio.

Las clases de *Didáctica de las Ciencias Sociales* se impartieron en dos sesiones de una hora y media a la semana, durante todo el curso. Y el *Practicum* supuso la asistencia de las alumnas en las escuelas durante una semana entera en septiembre, una mañana a la semana durante todo el curso y todo el mes de febrero entero, mientras simultáneamente se realizaron en la

facultad dos sesiones de Seminario (clase de un grupo reducido de alumnos con el tutor de prácticas), de una hora y media a la semana, durante todo el curso.

#### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En líneas generales, la investigación pretende aportar conocimientos sobre un campo, el de la formación inicial del profesorado de primaria en didáctica de las ciencias sociales, con pocos precedentes en nuestro país (Fuentes, 1995; Pagès, 1996).

Los objetivos que se persiguen son los siguientes :

- Analizar la relación existente entre las experiencias y las concepciones previas de las tres alumnas, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales
- Describir como actúan en las prácticas y qué conocimientos utilizan en la elaboración, realización y evaluación de una unidad didáctica del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural
- Analizar los aprendizajes realizados en la competencia didáctica de dicha área (por ejemplo, la capacidad para identificar y valorar la racionalidad de las clases de Conocimiento del Medio Social y Cultural de su aula de prácticas, así como de su propia intervención en dicha área)
- Identificar los factores de la relación entre la teoría y la práctica (tanto en la facultad como en el centro de prácticas), que favorecen o dificultan el cambio conceptual, en relación con su concepción de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y su aplicación en el aula de primaria
- Evaluar una experiencia reciente y concreta en formación inicial del profesorado de primaria en didáctica de las ciencias sociales
- Sugerir propuestas de mejora para nuevos planes de estudio de Magisterio

#### METODOLOGÍA SEGUIDA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

El trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación cualitativa o etnográfica, a partir del análisis de un estudio de caso sobre el proceso formativo realizado por tres alumnas de 3º curso de Magisterio, de la especialidad de educación primaria.

A partir de la experiencia piloto llevada a cabo un año antes, durante el curso 1997-98, con un grupo de alumnos del mismo curso y especialidad, se acabaron de concretar los pasos y los instrumentos empleados en el trabajo de campo de la investigación.

En relación con las fases por las cuales ha transcurrido este trabajo, se pueden distinguir cuatro momentos :

#### FASE PREPARATORIA

Una vez acordados los objetivos de la investigación, se delimitaron también los criterios a seguir para la selección de las tres alumnas de Magisterio que centrarían el análisis de este estudio de caso, así como los criterios para la elección de los centros de prácticas.

En el caso de las alumnas se tuvieron en cuenta básicamente tres aspectos :

1. Dada la importancia en esta investigación de la vinculación teoría-práctica de su formación, se tuvo en cuenta que fueran alumnas que formasen parte del grupo de 12 estudiantes que integraban el Seminario de prácticas (del cual el tutor era el mismo profesor que les impartiría la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales).

2. Ya que su participación en la investigación iba a requerir una parte de su tiempo para la realización de algunos de los instrumentos (como en el caso de las entrevistas), se tuvo en consideración la predisposición del alumnado. Por este motivo, se consideró conveniente que hubiesen superado todas las materias de los dos cursos anteriores en la convocatoria de junio.

3. Y finalmente, que su experiencia en relación con el aprendizaje de las ciencias sociales realizado durante la etapa de estudios obligatorios fuese diversa.

Datos de las alumnas, las maestras y los centros seleccionados:

Alumna:

Maite, 24 años. Ha estudiado y terminado anteriormente el primer ciclo de Económicas.

Maestra:

Berta, 35 años, tutora de sexto curso de educación primaria.

Diplomada en Profesorado de EGB (especialidad Ciencias Humanas) y licenciada en Geografía e Historia. Jefe de estudios de educación primaria.

Centro de prácticas: Privado concertado religioso, de Barcelona, de cinco líneas.

Alumna:

Núria, 33 años. Licenciada en Ciencias Físicas.

Maestra:

Elisabeth, 42 años, tutora de cuarto curso de educación primaria.

Licenciada en Historia.

Centro de prácticas: Público, de Barcelona, de dos líneas.

Alumna:

Alba, 20 años. Procede directamente de COU.

Maestro:

Josep Miquel, 35 años, tutor de cuarto curso de educación primaria  
Diplomado en Profesorado de EGB (especialidad Ciencias Humanas).  
Jefe del Departamento de Ciencias Sociales del centro.

Centro de prácticas: Privado concertado laico, de Barcelona, de dos líneas.

En el caso de los centros de prácticas se puede decir que su elección fue indirecta, pues no fueron escogidos por el investigador sino por las mismas estudiantes, dentro de un listado de centros que como cada año les ofreció la facultad, antes de las vacaciones de verano.

Lo único que sí se tuvo en cuenta fue que correspondiesen a una tipología de centro diferente.

Para contactar con estas escuelas, primero se informó a la dirección del centro de los objetivos de la investigación, solicitándole su aprobación. A continuación, la dirección de los tres centros delegó su colaboración a los respectivos jefes de estudios, que a su vez nos pusieron en contacto con las dos maestras y el maestro de primaria que iban a desempeñar el papel de tutoras y tutor respectivamente de las practicanes.

#### FASE DEL TRABAJO DE CAMPO

Partiendo del paradigma constructivista, las dos asignaturas que configuraron el marco de investigación (Didáctica de las Ciencias Sociales y Practicum), iniciaron sus primeras sesiones con ejercicios de detección de sus concepciones previas sobre lo que para estas alumnas significaba enseñar y aprender ciencias sociales. Como es sabido, estas concepciones son elaboradas básicamente a partir de su propia experiencia a lo largo de su enseñanza obligatoria, aunque no exclusivamente. También son elaboradas a partir de su experiencia como practicanes en centros de primaria, durante el primer y el segundo año de estudios de magisterio.

Durante el curso se utilizaron una serie de instrumentos, que han tenido como objetivo principal la recogida de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que estaban realizando las tres alumnas del estudio de caso. Podemos clasificarlos de tres tipos:

##### Las entrevistas

En total se han realizado cuatro entrevistas a cada alumna y tres a cada maestra-tutora del aula de su centro de prácticas (contabilizándose así un total de 21 entrevistas que han sido posteriormente transcritas para su análisis).

El tipo de entrevista utilizado en todos los casos es el que Patton (1987) cita como *estructurada abierta*, es decir, aquel tipo de entrevistas en las cuales las preguntas y la secuencia para desarrollarlas ha sido fijada previamente y es similar para todas las personas entrevistadas.

En cada una de ellas interesó recoger una determinada información, según el momento del curso en el que nos hallásemos.

Por lo que respecta a las alumnas, en la *primera entrevista* se indagó sobre los recuerdos de su período escolar obligatorio, haciendo un énfasis especial sobre las clases de ciencias sociales de EGB. Se trataba de ver como sus experiencias habían conformado una imagen de lo que significaba para ellas enseñar y aprender ciencias sociales.

En la *segunda y tercera entrevista*, se orientó y supervisó a las alumnas sobre la preparación de una unidad didáctica de Conocimiento del Medio Social y Cultural, que deberían impartir durante el periodo intensivo de prácticas del mes de febrero, en sus respectivas aulas de prácticas.

Finalmente, la *cuarta entrevista* tuvo como finalidad principal comprobar los aprendizajes realizados por las alumnas en didáctica de las ciencias sociales, una vez finalizado el curso.

A lo largo de todas las entrevistas, siempre hubo interés por conocer las dificultades de aprendizaje que habían tenido durante la EGB y el BUP, y las que ahora se iban encontrando, tanto en el aula de prácticas como en las clases de la facultad.

En cuanto a las entrevistas realizadas a las maestras-tutoras de las aulas de prácticas, en la *primera* de ellas se quiso obtener una información básica acerca de su titulación y experiencia docente, así como del conocimiento y desarrollo del curriculum de Conocimiento del Medio Social y Cultural, por parte de la escuela y de la misma maestra responsable de impartir dicha área. Se trataba de obtener una serie de datos sobre el contexto y las maestras y maestro que las practicanes iban a tener como modelos durante aquel curso.

En la *segunda* entrevista, se analizó y valoró la intervención realizada por la practicante durante el mes de febrero, consistente en la preparación, realización y evaluación de una unidad didáctica de Conocimiento del Medio Social y Cultural.

Y finalmente, la *tercera* entrevista fue realizada al final del curso para evaluar la evolución realizada por la practicante en relación con su competencia didáctica para enseñar y aprender ciencias sociales, así como para recoger propuestas para la mejora tanto de la relación teoría-práctica en la formación en didáctica de las ciencias sociales, como para la mejora del rol de formadoras de las maestras-tutoras de las aulas de prácticas.

##### La producción escrita

Se clasifican dentro de este apartado diversos documentos elaborados básicamente por los alumnos. Así, durante el curso se recogen por orden:

##### a). La ficha personal

En ella figuran sus datos personales y el motivo o motivos de la elección de los estudios de Magisterio y la especialidad de educación primaria, así como sus expectativas iniciales ante la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

*b). Ejercicios individuales de evaluación inicial*

Se realizaron un total de cuatro, dos al iniciar las clases y los otros dos a medio curso, aproximadamente.

El primero de ellos sobre su recuerdo de las clases de ciencias sociales recibidas durante la E.G.B. (sus contenidos, sus finalidades y su valoración). El segundo ejercicio consistió en poner a prueba algunas de las capacidades y conocimientos que según el curriculum de Ciencias Sociales de la E.S.O. deberían tener adquiridos. Se trataba de una representación del espacio, la ordenación y razonamiento de una secuencia de viñetas en las que figuraba la evolución histórica de un paisaje, y la realización de una línea del tiempo.

El tercer ejercicio evaluó también una capacidad, la de analizar un texto histórico, mientras que el último de estos ejercicios mostraba diferentes tipologías de clases de Historia, que los alumnos tenían que identificar y relacionar con cuatro estilos de enseñanza.

*c). Ejercicios realizados en clase de Didáctica de las Ciencias Sociales*

A lo largo del curso, se pidió también a los alumnos (algunas veces individualmente y otras en grupo), que analizaran textos y actividades de aprendizaje, para evaluar su nivel de comprensión en relación con los contenidos de la asignatura que se iban trabajando. Fueron ejercicios, por ejemplo :

- de identificación de las finalidades que persiguen las diferentes tradiciones epistemológicas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales;
- de elaboración de un esquema conceptual del concepto "tiempo";
- de análisis del planteamiento didáctico de un museo de historia;
- de relación del planteamiento de diversas actividades de aprendizaje en geografía con las correspondientes corrientes geográficas;
- de interpretación y orientación de mapas, de clasificación de atlas...

*d). Tests de regulación de los aprendizajes realizados*

Al finalizar cada tema se pensó en la utilización de algún instrumento de evaluación, como los propuestos por Quinquer (1997). Por eso se pasó un test a los alumnos que tenía dos objetivos principales : por un lado, que el alumno fuera consciente del nivel de consecución de los objetivos del tema (objetivos que ya conocían cada vez que se empezaba un tema), y por el otro lado, que el profesor tuviera conocimiento de las dificultades o motivos por los cuales -en opinión de los mismos-, no se alcanzaban los objetivos, en el caso que esto sucediera (véase una muestra del segundo test en el anexo).

*e). Trabajos de observación y análisis en el aula de prácticas*

Se pidió a los alumnos que analizaran el inicio de un tema de Conocimiento del Medio Social y Cultural, que se realizara en su aula de prácticas, para observar qué tipo de detección de conocimientos previos o evaluación inicial se realizaba con los niños, y como sus resultados modificaban posteriormente el desarrollo de dicho tema.

Más adelante, se les pidió también que analizaran un mapa cognitivo hecho por un niño o una niña de su aula de prácticas, y que identificasen en

qué estadio evolutivo se hallaba (en el desarrollo de las capacidades para representar un espacio conocido), así como la relación del mapa cognitivo con el trabajo sobre el espacio que se estaba realizando en la escuela.

Este tipo de trabajos se planteaban a los estudiantes en el mismo momento que desde las clases de la facultad se estaban trabajando dichos temas, con el objetivo de conectar la teoría estudiada con la práctica educativa vivida en las escuelas.

*f). Diario escolar*

Desde el primer día de curso, ya antes de empezar la primera semana de prácticas en setiembre, se pidió a los alumnos -de la misma forma que habían hecho en los dos cursos anteriores-, que tomasen nota de aquellas observaciones en el aula de prácticas que considerasen más relevantes e hiciesen reflexiones y valoraciones entorno a los temas que dichas observaciones les sugiriesen. Su tutor de la facultad recogió estos diarios antes de las vacaciones de navidad, para evaluar qué tipo de observaciones hacían y cuál era su capacidad de análisis y de síntesis sobre ellas.

Una vez comentados con cada uno de los alumnos, fueron devueltos y recogidos de nuevo a finales de curso, para comprobar si las mejoras propuestas habían sido llevadas a la práctica. Hay que tener presente, que el plan de prácticas de la facultad no sólo contempla los dos períodos intensivos para los alumnos de tercer curso (una semana en setiembre y todo el mes de febrero), sino también la asistencia una mañana a la semana durante todo el curso escolar, siempre en una misma aula de primaria. Esto les permite seguir mejor la evolución y el progreso que los niños y niñas hacen, por ejemplo, en algunas de las materias (las que se imparten el día de la semana que asisten a la escuela, que normalmente es siempre el mismo día).

*g). Informes de prácticas*

Tal como se establece en el plan de prácticas de enseñanza de los estudios de magisterio de la facultad, los estudiantes de 3º curso realizan un único informe pero dividido en dos partes (correspondientes cada uno de ellos a un período intensivo de prácticas). La primera parte corresponde a la primera semana del curso en la facultad, a finales de setiembre, con su asistencia a los centros de prácticas durante toda la semana. Esta parte del informe tiene como objetivo básico recoger una primera información del centro, que permita a los alumnos describir, analizar y valorar su contexto, su organización, su funcionamiento y las líneas fundamentales de su propuesta metodológica.

En la segunda parte del informe (correspondiente al mes de febrero), los practicantes centran su trabajo en la preparación, realización y evaluación de una unidad didáctica de una o más áreas de primaria, relacionadas con su especialidad. En cualquier caso, se les exige que su intervención en el aula tenga una duración de 12 horas en total, aproximadamente. Los temas que desarrollaron las tres alumnas de este estudio de caso fueron los siguientes :

Maite: La Unión Europea y la unión de los pueblos (en 6º de primaria)
Núria: La industria textil (en 4º de primaria)
Alba: Las comarcas de Catalunya (en 4º de primaria)-b. Exámenes

Corresponden a los dos parciales realizados (el primero en la convocatoria de febrero y el segundo en la de junio).

#### i). Evaluación de las asignaturas

Antes de finalizar el curso, se pidió a toda la clase que evaluaran de forma individual y por escrito, el planteamiento de las asignaturas y los aprendizajes que habían realizado en Didáctica de las Ciencias Sociales y en el Practicum.

Además de la producción escrita realizada por las alumnas, se cuenta con las *anotaciones personales del investigador* a lo largo del curso (que recogen incidencias puntuales, reflexiones generales,...sobre el trabajo de campo que se ha realizado), y también con dos *informes de prácticas*, elaborados por las dos maestras y el maestro de los centros de prácticas.

#### Las observaciones

Finalmente, se han realizado un par de observaciones directas en las aulas de prácticas por parte del investigador, en los momentos que las alumnas de magisterio llevaban a cabo su unidad didáctica de Conocimiento del Medio Social y Cultural. Las observaciones permitieron conocer, aunque de forma muy puntual, algunos de los problemas surgidos en la aplicación de las programaciones previstas.

### FASE DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez terminado el trabajo de campo, le sucede una fase de estudio detenido de la información recogida a través de los diversos instrumentos. En este momento es importante seleccionar la información más relevante, que permita elaborar nuevos conocimientos a partir de las conclusiones de la investigación, que a su vez determinaran o no la consecución de sus objetivos. Tarea difícil dada la gran cantidad de información recogida, que obliga necesariamente a descartar algunos de los instrumentos utilizados para poder ser operativos.

El tiempo empleado en el análisis varía mucho en función de la facilidad de acceso a la información que proporciona cada instrumento. Así, es mucho más largo y laborioso en el caso de las entrevistas, que requieren antes de su transcripción.

También cabe decir que es difícil hacer previsiones precisas sobre cuando finalizará esta análisis, dado el carácter heurístico de una investigación educativa de estas características, que va descubriendo nuevos puntos de interés a medida que se analiza cada instrumento.

### FASE CONCLUSIVA

Analizados los resultados, la investigación sigue con la revisión de los objetivos propuestos inicialmente, para confirmar o no las expectativas o intui-

ciones sobre sus resultados, y con un conjunto de propuestas o sugerencias para nuevas investigaciones sobre el mismo tema.

En el momento de realizar esta comunicación se han transcrito la mayor parte de las entrevistas (17 de 21), que, junto el análisis de una parte de la producción escrita, permiten ya apuntar algunas ideas sobre el proceso seguido por las tres alumnas y la valoración que ellas mismas han hecho de él.

Todavía es prematuro avanzar conclusiones más precisas, pero sí pueden apuntarse algunas ideas que figuran en el siguiente punto.

### RESULTADOS

Esta investigación se limita a una parte muy concreta de la formación inicial de los maestros de primaria (la que se refiere únicamente a su capacitación en didáctica de las ciencias sociales). Y en las prácticas de enseñanza es donde mejor se pone en evidencia la complejidad de dicha formación. Nuestros alumnos viven en las escuelas una cantidad considerable de situaciones diversas, desde actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las áreas curriculares hasta otras que no lo son tanto, derivadas de la organización y el funcionamiento del centro.

Y es indiscutible que toda esta complejidad experimentada por las practi-cantes influye de alguna manera en los resultados del proceso formativo de una especialidad, que simultáneamente pretende capacitarlas también en didáctica de las ciencias experimentales, de la lengua, de las matemáticas,...

Una de las ideas básicas que se observa tras el análisis de los primeros instrumentos, es que la acumulación de conocimientos en un período limitado de tiempo -por muy relacionados que pretendan estar con la práctica educativa-, dificulta considerablemente su interiorización. Y no me refiero ahora a la cantidad de asignaturas de su plan de estudios sino al programa o curriculum de didáctica de ciencias sociales realizado.

Por ejemplo, después de presentar en clase las principales tradiciones epistemológicas en la didáctica de las ciencias sociales (que vieran cuál era su concepto de ciencia, qué contenidos priorizaban, qué metodología de enseñanza de dichos contenidos implicaba,...), y de observar, describir y analizar las clases de Conocimiento del Medio Social y Cultural de su aula de prácticas, para intentar identificar qué racionalidad se hallaba detrás de ellas, al final de curso, una parte importante de los alumnos identificaban erróneamente las características de los diferentes modelos curriculares (tradicional, activo, crítico,...). Y si bien reconocían contar con unos conocimientos nuevos que les permitían tener ciertos criterios para empezar a analizar y valorar la metodología aplicada predominantemente en las clases de esta área curricular, su forma de proceder era aún mayoritariamente desordenada, incompleta e insegura.

Hasta el momento, estas ideas ya se podían formular como hipótesis iniciales. No se pueden acelerar los procesos formativos que precisan de un tiem-

po mínimo (generalmente más largo del habitual), por la cantidad de información que debe interrelacionarse y las diferentes capacidades que deben no solamente iniciarse sino desarrollarse, si pretendemos la formación de maestros y maestras con un pensamiento crítico y reflexivo. Y como en edades más tempranas, la repetición es un elemento importante para la consolidación de los aprendizajes. La práctica diaria en la facultad nos puede hacer suponer a menudo que unos contenidos comentados y analizados en un par de clases, ya son adquiridos automáticamente por los alumnos. En realidad, la mayoría de ellos reconocían en los tests de regulación de los aprendizajes, que asistían a clase sin haber leído antes la bibliografía que se trabajaría en el aula, que tenían que volver a repasar los apuntes y, peor aún, que no preguntaban luego aquellos aspectos que les habían quedado poco claros porque a falta de su comprensión, su memorización les bastaría para superar los exámenes.

## SUGERENCIAS

Uno de los objetivos de la investigación hace referencia a la necesidad de detectar aspectos del proceso formativo de los futuros maestros que no favorecen un cambio en sus concepciones de lo que significa enseñar y aprender ciencias sociales, y proponer mejoras en el curriculum de didáctica de dicha área.

En tiempos de revisión y reforma de los planes de estudio de las diferentes especialidades de la diplomatura de magisterio (con la incógnita de su próxima conversión en licenciatura), unas propuestas de mejora a la luz de los materiales que van siendo analizados y que en buena parte ya apuntaba Pagès (1997), serían las siguientes :

- El curriculum de didáctica de ciencias sociales de la formación inicial de maestros y maestras de primaria (dado el número de créditos obligatorios de su plan de estudios), debe forzosamente priorizar y profundizar unos contenidos básicos, en lugar de pretender trabajar un temario demasiado amplio. Una cosa es lo que los que nos dedicamos a formar profesionales en esta área curricular creemos que es fundamental para su capacitación didáctica y otra, muy diferente, el contexto de estudio y el tiempo mínimo que los estudiantes precisan para que su aprendizaje sea real, significativo. Esta investigación pone en evidencia una falta de ajuste en este sentido.
- Otro aspecto a tener en cuenta, que podría rentabilizar mejor el tiempo de este período de formación inicial, es la necesidad de una mayor interrelación con las demás didácticas específicas. No tiene demasiado sentido que en la facultad no haya ningún tipo de coordinación en los temarios de las diferentes didácticas, cuando los alumnos deberán impartir simultáneamente todas aquellas materias y cuando algunas opciones metodológicas que consiguen una mayor motivación de los alumnos (el trabajo por proyectos, por ejemplo), requieren un trabajo mucho más interdisciplinar.

- Finalmente, es necesario establecer una relación cada vez más estrecha entre los problemas de la práctica que los alumnos observan y analizan en las aulas de primaria y la reflexión teórica de las clases de la facultad. Y en este sentido no se trata tanto de analizar aisladamente ciertos aspectos extraídos con pinzas de la realidad, sino de contemplar esta práctica de una forma más global e interrelacionada con la asignatura de Practicum.

## ANEXO

Instrumento de evaluación de los aprendizajes realizados por los alumnos de magisterio el finalizar el segundo tema, "Del curriculum a la unidades didácticas de Conocimiento del Medio Social y Cultural de Primaria".

Nombre y apellidos : \_\_\_\_\_

A continuación se enumeran los objetivos que se pretenden trabajar en el segundo tema de la asignatura. Utilizando los códigos siguientes, anota en el recuadro de la derecha cuál es tu situación actual, y debajo, si no has alcanzado todavía el objetivo, las dificultades que tienes para ello. Códigos :

- 1 Aún no lo he conseguido
- 2 Lo he conseguido parcialmente
- 3 Lo he conseguido

OBJETIVOS	SITUACIÓN
Exponer las ideas principales de las Orientaciones Didácticas para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, que figuran en el curriculum actual de Conocimiento del Medio Social y Cultural, de la Generalitat.	
DIFICULTADES <input type="checkbox"/> No vine a clase el día que se trató ese punto <input type="checkbox"/> Aún no me lo he leído <input type="checkbox"/> Tengo que acabar de repasar <input type="checkbox"/> No entiendo algunos conceptos, ¿cuáles? _____ <input type="checkbox"/> No encuentro las diferencias entre..., ¿qué? _____ <input type="checkbox"/> No entiendo el objetivo <input type="checkbox"/> ...	

Nota : Para simplificar ahora el formato del ejemplo, a diferencia del test original que se pasó a los alumnos, a partir de aquí sólo se enumeran los objetivos que se evaluaban.



- Relacionar los objetivos generales y terminales del currículum actual de Conocimiento del Medio Social y Cultural de la Generalitat, con el tipo de capacidades que predominantemente desarrollan en los alumnos.
- Poner ejemplos de los diferentes modelos curriculares que existen en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Deducir el modelo curricular predominante en el actual currículum de Conocimiento del Medio Social y Cultural de la Generalitat.
- Explicar las características generales de un currículum de ciencias sociales centrado en la formación del pensamiento social de los alumnos.
- Valorar la importancia de la integración de los temas transversales del currículum en el área de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y poner algún ejemplo.
- Relacionar el tipo de discurso que se utiliza en la construcción del conocimiento con el desarrollo de las habilidades cognitivolingüísticas que comporta.
- Argumentar el tipo de discurso que es necesario trabajar con los alumnos, si aceptamos que el conocimiento es también un producto social.
- Señalar los pasos a seguir en la resolución de problemas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales.
- Aplicar los conocimientos sobre los diferentes modelos curriculares y sobre los diversos discursos que se pueden utilizar en la construcción del conocimiento, en la realización de ejercicios de identificación, análisis y valoración de los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

- FUENTES, E.J. (1995). *Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales: un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- PAGÈS, J. (1996). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales : ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?", *Investigación en la Escuela*, 28, 103-113.
- PAGÈS, J. (1997). "La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio", *Investigación en la Escuela*, 31, 89-98.
- PATTÓN, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in Evaluation*. Beverly Hills. Sage.
- QUINQUER, D. (1997). *La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales*, en BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB / Ed. Horsori.
- RIERA, F. (1997). *La formació inicial dels mestres de l'especialitat d'educació física en didàctica de les ciències socials : un estudi de cas*. Tesina inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

## ANÁLISIS DE UN MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL C.A.P. EN LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

JESÚS ALONSO CASTROVIEJO  
TERESA GARCÍA SANTA MARÍA  
*Universidad de La Rioja*

## INTRODUCCIÓN

En el mundo actual existe una gran preocupación por el tema de la educación. Son numerosos los foros que se organizan para debatir y analizar el problema educativo. Existe una gran preocupación en "como formar a los ciudadanos del futuro", pero no tanta "en como formar a los formadores de estos ciudadanos"

La apreciación expuesta en el ámbito social es paralela a la que se puede encontrar en el mundo académico. Sobre la escasez de investigaciones centradas en el modelo de formación inicial de profesorado, sobre todo de educación secundaria, encontramos suficientes referencias en trabajos publicados recientemente o que se encuentran en prensa en este momento. Desde el área de didáctica de las Ciencias Sociales, se revisa el tema concreto de la formación inicial en García y Pagés (1999) y dentro de un contexto más amplio, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en Travé (1998). En ambos trabajos se evidencia la escasez de investigaciones y la falta de preocupación, en general, por analizar y abordar los modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria.

A pesar de la escasez de trabajos, existen las suficientes investigaciones para conocer la diferencia de modelos existentes, el desarrollo distinto de los mismos en las diferentes universidades y, a pesar de ello, la valoración unánime del desinterés imperante de los responsables y las opiniones negativas sobre el modelo mayoritario: el CAP. En general, el poco interés de los responsables educativos por la formación inicial del profesorado de secundaria y en el ámbito de la investigación el escaso número de trabajos sobre el tema.

Pretendemos incorporar una pequeña aportación a los estudios sobre la formación inicial, desde la óptica de profesores de Didáctica de las Ciencias

Sociales en el CAP, durante los cuatro años que este curso se ha impartido en la Universidad de La Rioja.

El objetivo del trabajo es analizar el impacto que la Formación Inicial (F.I.) del profesorado de Educación Secundaria (E. S.), a través del CAP, tiene en los alumnos de Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se centra en la profundización del análisis del modelo de F. I. en la Universidad de La Rioja, a través del estudio de las ideas de los alumnos sobre su propia formación. Hemos querido ampliar, de forma más sistemática, los análisis ya realizados en cursos anteriores, sobre las opiniones de los alumnos del CAP, ampliando, así mismo, los temas de estudio.

Esperamos que alguna de las conclusiones del trabajo, a la luz de las investigaciones realizadas sobre el tema, Cerdán y Grañeras (1998), Esteve (1997), Guimerá (1991), Quinquer y Gatell (1996) y Vera (1997), entre otros, pueden servir para futuros trabajos sobre la formación inicial.

El modelo, estructura y desarrollo de la F.I. de profesorado de E.S. en la Universidad de La Rioja, está recogido y comentado de forma amplia en García y Pagés (1999); a continuación incorporamos un esquema de esta estructura, semejante al modelo del CCP, con la diferencia del número de créditos y del peso específico de cada uno de los apartados, organizado en dos bloques: Un Bloque de enseñanzas teórico-prácticas y un bloque de practicum.

I. Bloque: Materias comunes y obligatorias. 9 créditos

- Diseño y desarrollo curricular. Organización del centro de secundaria: 4 créditos

- Psicología del desarrollo y de la educación: 3 créditos

- Atención a la diversidad y diversificación curricular. Tutoría: 2 créditos

II. Bloque: Materias no comunes.

A - Didácticas específicas. 6 créditos. A elegir según la especialidad.

B - Prácticas docentes y elaboración de una memoria. 5 créditos

El total de créditos de curso es de 20 y se desarrolla en el primer cuatrimestre del curso.

La Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con 6 créditos, a los que, en la lógica didáctica, deberían estar vinculados los 5 créditos de prácticas, pero tal como aparece en el trabajo de García y Pagés *"...creemos que la didáctica no es en nuestro modelo (Universidad de La Rioja) el eje conductor de la relación teoría/práctica..."*

El CAP, en la U.R., tiene los mismos problemas y recibe las mismas valoraciones negativas que en el resto de las universidades, aunque quizá el principal problema sean las prácticas y su desvinculación de la Didáctica de las Ciencias Sociales: el modelo adolece de la falta de reflexión en las relaciones teoría-práctica y de falta de protagonismo de la didáctica como eje vertebral de la formación inicial del profesorado.

## ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

Para la recogida de datos y de opiniones generales y personales, se pasaron a los alumnos dos cuestionarios distintos. El primero de ellos, nada más comenzar el curso, para conocer sus opiniones previas sobre el CAP y su grado de conocimiento sobre los contenidos del programa en el que se habían matriculado, además de intentar relacionar las diferencias, si existían, según el área científica de la que procede cada alumno. Este cuestionario fue contestado por la totalidad de los alumnos matriculados en el curso, 32.

La segunda encuesta se realizó a finales de diciembre, cuando ya se había desarrollado la mayor parte del programa del curso; como explicaremos a continuación es un cuestionario mucho más amplio, en el que no se incluye ninguna pregunta específica sobre prácticas porque éstas no se realizan hasta final de cuatrimestre. Fue contestada por 22 de los 32 alumnos matriculados.

Esta segunda encuesta pone en evidencia, que a pesar del escepticismo con el que los alumnos abordaban el proceso de F.I. en E.S., se han producido cambios significativos en la apreciación del modelo.

Este segundo cuestionario incluye cuestiones de respuesta cerrada y elección múltiple y otras de respuesta abierta, porque, además de poder cuantificar algunos aspectos, nos interesaba, sobre todo, recoger opiniones personales sobre temas concretos, lo que lleva a que las contestaciones tengan un gran componente subjetivo y a que el análisis de los resultados sea sobre todo cualitativo, aunque en algunas respuestas, incluimos los resultados cuantitativos por la significatividad de los mismos.

La encuesta está estructurada en cuatro bloques que abordan distintos aspectos relativos a la formación de profesorado. El primero se centra en cuestiones que les permiten incluir en las respuestas valoraciones sobre Formación Inicial, estructuradas en torno a la necesidad de la formación didáctica, los contenidos que debe tener un curso de formación inicial y la ubicación en el proceso de formación de los alumnos.

El segundo bloque se centra en la Didáctica de las Ciencias Sociales: conceptos y contenidos que deben estructurar un programa de la disciplina. También se incluyen cuestiones relativas a los cambios que se han podido producir en las ideas de los alumnos a lo largo del curso y concretamente, si estos se han producido, en qué aspectos. Es el bloque que permite respuestas más abiertas, subjetivas y personales.

El tercer grupo de preguntas se refiere a las relaciones entre enseñanza aprendizaje y saber y enseñar Ciencias Sociales.

El cuarto y último indaga sobre el modelo de profesor. En este bloque intentamos conocer que piensan sobre el papel del profesor en clase, a través de preguntas de respuesta múltiple, sobre aspectos conceptuales que suponen, a nuestro entender, un determinado concepto del curriculum, de la didáctica y de las Ciencias Sociales y cuyas respuestas deben estar vinculadas a los resultados de los bloques anteriores.

Vamos a presentar los resultados de cada bloque por separado, aunque dadas las relaciones que se establecen entre el segundo y el tercer bloque, el análisis de los resultados se establecerá conjuntamente.

RESULTADOS:

DEL PRIMER CUESTIONARIO

En el curso actual, ha mejorado, en teoría, la formación previa de los alumnos del CAP con relación a las Ciencias Sociales: el 68% del total (32) son Licenciados en Humanidades (12), Geografía (3), Historia (3) y Geografía e Historia (4). El resto responde a la misma disparidad que los cursos anteriores: Bellas Artes, Derecho, Sociología, etc., algo común en el modelo actual de F.I. del profesorado de E.S.

Los problemas derivados de la disparidad en la formación previa de los alumnos, ya han aparecido en trabajos anteriores como uno de los problemas en el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. A la vista del aumento del número de matriculados con conocimientos previos sobre ciencias sociales, geografía e historia en el CAP de la U.R., al menos nosotros podemos afirmar que se está superando una de las variables negativas. Aún así, el 32% de los alumnos no tienen conocimientos científicos de las materias que configuran el área de conocimiento en la ESO, en el resto la formación previa no es uniforme, pero sí suficiente para el desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Preguntados a principio de curso por la causa de su matriculación en el CAP, respondieron: *"Porque es necesario para las oposiciones ó porque no tienen otra cosa que hacer"*. La desmotivación intelectual ante un nuevo obstáculo administrativo en su carrera hacia el mundo laboral es evidente y por eso llegan con una valoración negativa del CAP. La respuesta más repetida señalaba la matriculación obligatoria como forma de obtener el necesario certificado que les habilite para presentarse a las oposiciones a cuerpos docentes, la única salida profesional que contemplan la mayoría de los alumnos. También inciden en la vacuidad de los conocimientos que pueden llegar a adquirir, pues se muestran extremadamente críticos con la formación positiva que les puede aportar el desarrollo del programa docente. Y están seguros que *"... todos los candidatos matriculados en el CAP lo superan"*. Esteve (1997)

No nos debe extrañar la valoración negativa de los alumnos sobre el CAP puesto que los docentes en activo también mantienen opiniones semejantes, tal como aparece en los trabajos de Guimerá y Torres (1997). Según la investigación de Guimerá *"...los profesores opinan que el CAP que hicieron fue bastante inútil..."* Opiniones semejantes encontramos en el trabajo de Torres: (El CAP) *"Obtiene las puntuaciones más bajas de todos los medios de formación ..."*

SEGUNDO CUESTIONARIO. PRIMER BLOQUE

La primera conclusión significativa de las respuestas es que presentan un cambio cualitativo sobre su concepto y estimación del Curso. En el momento en que se realizó la encuesta, aun manteniendo similares opiniones a las expresadas a comienzo del curso, se han observado interesantes matizaciones. El 50% de las respuestas, introducen una nueva valoración, en la que vinculan el CAP a la preparación para la práctica educativa, incidiendo fundamentalmente en la resolución de problemas concretos de aula. Aunque también se mantiene un importante grupo de contestaciones que vuelven a insistir en la función administrativa del CAP.

Entienden la formación en didáctica como una preparación para resolver situaciones concretas de aula, a pesar de que no asisten a practicas hasta el final del cuatrimestre.

Todos los alumnos menos uno consideran necesario un complemento didáctico a su formación científica para una futura labor docente. Las diferencias se plantean en la ubicación dentro del proceso general de formación y en el contenido o enfoque que debe de tener.

Casi las tres cuartas partes (el 68%), de los encuestados, considera la formación didáctica un complemento posterior a la científica, aparte del plan de estudios de cada titulación. Aunque no de forma explícita están optando por un modelo de formación semejante al CAP. La causa fundamental que aducen es: por que no todos los licenciados van a dedicarse a la docencia.

El resto propone la incorporación de optativas vinculadas a la formación didáctica dentro de los diferentes planes de estudios, con un planteamiento en el que subyace que la formación didáctica y la científica deben ser paralelas en el tiempo pero separadas.

En este bloque, sin embargo, la disparidad es mayor cuando se les pregunta que debe incluir esta formación didáctica, aunque todas las respuestas analizadas giran en torno a "prepararme para ser profesor", sin definir que supone ser profesor. La mayoría une didáctica a metodología y espera del CAP "aprender a dar una clase"

Estas respuestas coinciden con los resultados de los trabajos de Quinquer y Gatell, que llegaron a la conclusión de que buena parte de los alumnos de CAP identifican la didáctica con el hecho de enseñar, más cercana a una metodología, una técnica o un recurso que a una disciplina con entidad propia. (Quinquer y Gatell, 1996)

Como repuesta final a este bloque, los alumnos mayoritariamente (77%) consideran que la formación didáctica está mal considerada en la Universidad. Esta contestación explica en parte, las valoraciones previas con que los alumnos llegan al CAP y nos ratifica en lo que expusimos en su momento sobre que *"...Es necesario superar la marginalidad que en el ámbito universitario soporta la formación de profesorado, como campo científico e investigador, y la de los formadores de profesores."* (García y Pagés, 1999, pp.68)

BLOQUES SEGUNDO Y TERCERO

Las respuestas a este bloque están en coherencia con dos dificultades que hemos detectado en el desarrollo de los cursos: La Didáctica de las Ciencias Sociales no la asumen como un campo de conocimiento estructurado y organizado, sino como una colección de recetas posibles y rechazan la reflexión teórica sobre la práctica.

Al preguntar qué entendían por didáctica al comienzo del curso, la mayoría de las respuestas incorporan términos como: enseñar..., metodología para..., recursos para...; un porcentaje significativo (25%) o no contesta o dice que no sabe que contestar y en torno a un 10% se acercan a una formulación correcta de didáctica de las ciencias sociales. El 50% admite haber cambiado su concepto de didáctica a lo largo del curso

Las preguntas que hacían referencia a las aportaciones de los propios alumnos tanto sobre lo que habían echado en falta en el desarrollo del curso como en sus propias propuestas para mejorarlo fueron contestada por un pequeño número de ellos y todos ellos coinciden en ampliar el número de actividades prácticas, tanto las que reciben ellos como alumnos del CAP, como las que pueden realizar ellos mismos en los Centros de Secundaria. En ningún momento se proponen reflexiones de carácter más teórico sobre la disciplina, pues a pesar de los esfuerzos desarrolladas, la Didáctica se interioriza por los alumnos como una herramienta práctica que le ayude en su labor docente y no como un cuerpo estructurado de conocimientos científicos.

La mayoría entiende el proceso enseñanza/aprendizaje como la unión entre ambos conceptos (12 respuestas). Junto con la pregunta siguiente son las que ofrecen una mayor concentración de respuestas. Esta coincidencia tiene claras vinculaciones con el bloque anterior. Pero se puede observar que hay una cierta contradicción con las respuestas anteriores: el 90% de los alumnos tiene claro que para enseñar es necesario algo más que poseer los necesarios conocimientos, pero si hay coincidencia con las repuestas a la pregunta número dos, en la que los alumnos afirman mayoritariamente la necesidad de un "complemento" didáctico a su formación científica. La conclusión más destacada de este bloque es que un conocimiento adecuado de la materia no garantiza una elaborada transposición al aula.

CUARTO BLOQUE

En las preguntas que se refieren al modelo de profesor encontramos una adscripción mayoritaria (el 68%) al modelo crítico, un segundo grupo importante (22%) que se vinculan al modelo práctico y un único alumno ha optado por el técnico. Esta adscripción en una pregunta cerrada de respuesta múltiple, tiene una relativa coincidencia con la cuestión planteada en el mismo bloque, formulada de manera abierta, donde tienen que optar por la elección de

una forma concreta de abordar el planteamiento en el aula de un problema concreto. Donde se observa una mayor deficiencia en este bloque es en la explicación de las elecciones. Mayoritariamente los alumnos expresan su elección teniendo en cuenta la posibilidad omnicomprendiva de la opción elegida. Sus justificaciones se centran fundamentalmente en el ámbito de los contenidos, introduciendo en muy pocas ocasiones argumentos críticos que se relacionarían con el modelo elegido en la última pregunta.

CONCLUSIONES:

La comparación de las contestaciones ofrecidas por los alumnos de CAP de la Universidad de La Rioja, con los resultados que aparecen en los trabajos de investigación sobre formación inicial en otras Universidades no ofrece diferencias significativas, por lo que los diagnósticos pueden presentar grandes similitudes, y conclusiones válidas y generalizables, la más importante de todas ellas, la necesidad de revisar el actual modelo formativo, debido a las siguientes causas:

- 1 - Insuficiente preocupación de las instancias administrativas responsables de la formación inicial del profesorado. La percepción de cierta apatía en los propios centros que imparten los cursos es altamente desmotivadora
- 2 - La desvinculación de teoría / práctica en la didáctica de las ciencias sociales. El modelo que se proponga debe conjugar con mayor acierto esta dialéctica fundamental para implicar de forma más adecuada a los alumnos.
- 3 - Necesidad de superar la marginalidad de la didáctica tanto a nivel docente como a nivel investigador.
- 4 - Necesidad de incluir la formación didáctica en el curriculum de los alumnos. Los propios alumnos consideran imprescindible este complemento de formación a su curriculum científico.
- 5 - En definitiva, se propone un replanteamiento radical de los actuales parámetros por los que fluye la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Este replanteamiento tiene que incidir en una nueva valoración del conjunto de los contenidos del curso, vertebrados en torno a la didáctica de las ciencias sociales, porque, como dice Benejam (1986) "...la práctica escolar, en donde se muestra toda la complejidad del acto educativo, es esencial si creemos que la tarea del maestro o profesor consiste en crear situaciones favorables para que el alumno utilice los mecanismos del aprendizaje"

BIBLIOGRAFÍA

- BARQUÍN, J. (1999): "La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España". En ANGULO, J.F., BARQUÍN, J. y PÉREZ, A. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal. 399-447.

- BENEJAM, P. (1986): "La formación de maestros. Una propuesta alternativa". Cuadernos de Pedagogía.
- CERDÁN, J y M. GRAÑERAS (1998): *La investigación sobre profesorado (II). 1993-1997*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- ESTEVE, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel Educación.
- GARCÍA, T. y PAGÈS, J. (1999): "La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2. 53-69.
- GUIMERÁ, C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- HARGREAVES, A. (1999): "Hacia una geografía social de la formación docente". En ANGULO, J.F. BARQUÍN, J y PÉREZ, A. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal. 119-145.
- PAGÈS, J. (1996): "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?" *Investigación en la Escuela*, 28. 103-113.
- PAGÈS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada, 49-86.
- PÉREZ, M.L. (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Graó.
- QUINQUER, D y GATELL, C. (1996): "Les concepcions sobre la didàctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària". *Balma. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*, 4. 105-115.
- SANTOS, M. A. (1993): "La formación inicial. El curriculum del nadador". *Cuadernos de Pedagogía*, 220. 50-54.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós - MEC.
- TORRES, P. A. (1997): *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Tesis doctoral inédita. UNED.
- TRAVÉ, G. (1998) *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva, Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- VERA, M<sup>a</sup> I. (1997): "La formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad." En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Diada. 107-115.
- YANES GONZÁLEZ, J. (1998): "La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado". *Revista de Educación* 317.65-80.

## A REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO ESTADO DA BAHIA

CARLOS AUGUSTO LIMA FERREIRA  
Universidade Católica do Salvador

### INTRODUÇÃO

Para atingir os objetivos a que se propõe esta pesquisa, foi necessário adotar uma metodologia que pudesse dar conta do universo cultural, social e psicológico que compõe o cotidiano dos professores e alunos das escolas do ensino fundamental e médio do ensino de História. Desta forma, a análise qualitativa dá uma contribuição imprescindível para o entendimento da realidade escolar, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos.

É importante frisar que antes da aplicação definitiva destes questionários, desenvolvi em 3 escolas públicas e privadas, um teste piloto para ver a viabilidade dos questionários e se as questões estavam bem formuladas. De 10 questionários aplicados nestas escolas, 8 foram respondidos e apenas 2 foram devolvidos em branco. Em função das respostas dadas por professores e alunos o teste piloto foi de grande importância para o desenvolvimento do trabalho na medida em que dirimiu dúvidas, possibilitou a reformulação das questões apresentadas tornando-as mais claras com um enunciado mais abrangente e identificado com a temática proposta.

Passarei agora a descrever os passos seguidos para a elaboração dos questionários, a definição do universo a ser trabalhado, a aplicação destes instrumentos junto ao grupo objeto das pesquisas, o levantamento de dados e o estabelecimento de critérios para sua análise.

Defini que o instrumento a ser aplicado para este tipo de trabalho seria um modelo de questionário, amplo, para cada segmento envolvido (professores e alunos) e que contemplasse questões abertas e fechadas sobre vários aspectos pertinentes ao ensino de História.

O universo escolhido para a aplicação dos questionários foram escolas da rede pública e privada de ensino onde pude observar de perto o cotidiano e os problemas vividos pelos professores de História do ensino secundário. Estar

próximo, portanto, destes professores durante 4 meses<sup>1</sup> foi gratificante, pois tive a oportunidade de compartilhar de seus sonhos, angústias, vontades e compromisso com uma profissão que apesar das dificuldades, é apaixonante.

O questionário abordou dois importantes eixos: a) o sistema de avaliação de aprendizagem dos alunos contemplando questões pertinentes à modo, tempo, referenciais, aspectos avaliativos e conteúdos; b) questões fundamentais sobre a metodologia e didática que fazem parte da prática pedagógica dos professores de História do ensino fundamental e médio. O questionário final utilizado constituiu-se de duas versões: 1) Professor – distribuído em dois blocos sendo a parte I de questões que incluem informações gerais sobre o professor e práticas de avaliação de aprendizagem dos alunos e a parte II sobre aspectos didáticos metodológicos; 2) Aluno – também distribuído em dois blocos que continham os dados do aluno e informações gerais versando sobre informática e questões ligadas ao ensino de História.

Os questionários foram entregues aos Diretores e à Coordenação da área de História de cada uma das escolas pesquisadas, juntamente com uma carta de apresentação do Departamento de História da Universidade Católica do Salvador – UCSal. Estes questionários foram repassados para os professores e alunos, sendo posteriormente recolhidos para o início da análise e sistematização dos dados. Ao final da pesquisa de campo, obtive 361 questionários respondidos pelos alunos, 48 respondidos pelos professores, totalizando 409 questionários. Destes, 94 não foram respondidos pelos alunos e 12 não foram respondidos pelos professores.

Para o trabalho da tese, analisei 267 questionários dos alunos (73,96% do total) e 36 questionários dos professores (75% do total). Todos os dados dos questionários foram tabulados, utilizando-se o *software SPSS*. Destes dados, trabalhei com as informações mais representativas da realidade pesquisada, no sentido de ter uma visão mais próxima do ensino de História que hoje se pratica, nos níveis fundamental e médio, das escolas da amostra. E, desta forma, ter um importante indicativo da situação do ensino de História no Estado da Bahia.

Como este questionário considerou questões abertas e fechadas, possibilitou um estudo estatístico – definição de percentuais de ocorrência das respostas objetivas – e uma análise qualitativa dos depoimentos dos protagonistas da pesquisa. A pesquisa qualitativa é, para estes casos, um suporte teórico essencial. Este método possibilita ao pesquisador desvelar e interpretar a fala dos entrevistados, pois, como explicita Teresa Maria Frota Haguette, esta linha “... fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais”. (Haguette, 1992, p. 63).

<sup>1</sup> Julho, agosto, setembro e outubro de 1999.

É claro que estes questionários contêm os mesmos limites de outros instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas ou observação de aulas, pois não deixam de ser carregados de subjetividades, referenciados a um determinado momento histórico, produzidos para e em circunstâncias específicas, sem levar em conta que certamente não representa o universo dos professores e alunos das cidades pesquisadas.

Para que este estudo pudesse ser representativo e não ficasse restrito a apenas uma realidade, escolhi pesquisar escolas do ensino fundamental e médio de 5 cidades das regiões norte, sul, recôncavo e metropolitana pertencentes ao sistema de educação pública e privada do Estado da Bahia.

*Os sujeitos: o professorado e o alunado de História das escolas do ensino fundamental e médio da amostra*

A maior parte dos professores são do sexo feminino (47,2%), os homens representam (36,1%) e (11,1%) não responderam. A faixa de idade se situa entre os 24 e os 52 anos. O tempo de atuação no magistério – está bastante variado e encontrei professores em início de carreira e em fim de carreira – vai de 5 meses a 25 anos, distribuídas entre 10 a 25 anos (44%) e entre os 5 meses e os 9 anos (50%) de atividade docente.

Dos 36 professores 30 (83,4%) são graduados em História, 6 (16,6%) são graduados em outros cursos (2 Filosofia, 2 Estudos Sociais, 1 Direito e 1 em Pedagogia), destes, 6 possuem pós graduação em nível de especialização, sendo apenas 2 em História e 4 em Educação. O que revela um quadro bastante representativo da ausência de cursos de capacitação que funcionam como retroalimentador da ação docente.

O não investimento, por parte do professor de História, em sua qualificação compromete o processo de ensino na medida em que o conhecimento relativo à questões didáticas, metodológicas e de conteúdo específico, vai como o passar dos anos ficando defasado, levando-o muito provavelmente a acomodar-se com uma rotina que em nada contribui para enfrentar os desafios postos pela educação.

Estes professores estão formados em cursos de licenciaturas oferecidos por universidades baianas, e, em alguns casos, por outras universidades brasileiras. As universidades públicas são responsáveis por (69,4%) desta formação e as universidades privadas por (24%). E este é um dado muito importante visto que a Universidade Católica do Salvador é única entre as universidades privadas da Bahia que mantém o curso de Licenciatura em História.

Ainda que o alunado das licenciaturas, e neste caso específico, de História, tenha um perfil de carência do ponto de vista econômico e seja muitas vezes um aluno trabalhador a maioria das vagas para o curso de História são oferecidas pelas universidades públicas.

Embora a grande parte dos professores tenham formação em História (83,4%), existe uma prática que está sendo utilizada pelo governo estadual que permite que profissionais de outras áreas (16,6%), correlatas ou não e estudantes estagiários<sup>2</sup> de todos os semestres (dos cursos de História, Filosofia, entre outros), que na maioria das vezes não têm sequer o 1º ano de curso completo, faltando-lhes portanto, o conhecimento das disciplinas pedagógicas que lhes capacita para o ensino, sejam responsáveis pela condução das aulas de História nas diversas escolas do sistema público de ensino.

Na pesquisa, constatei o caso singular de outros profissionais como um Advogado e uma Filósofa que trabalham com o ensino de História nos níveis médio e fundamental, a mais de 20 anos e pela análise de seus depoimentos e de suas avaliações se percebe que a docência é repetitiva e ministrada da mesma forma durante todos estes anos em aulas expositivas enfadonhas, aborridas e distante da realidade vivenciada pelos alunos hoje em dia.

Ao analisar os questionários como um todo, este nos aponta uma diversidade de postura dos profissionais do ensino de História, e ao meu ver o que permeia esta diversidade é a crescente perda do significado do papel social do professor. Pode perceber, nas conversas mantidas durante a aplicação dos questionários que boa parte dos meus interlocutores, ou estão desiludidos com o seu ofício ou estão com uma idade que já não desperta um maior interesse em realizar estudos de (re)qualificação, como cursos de pós graduação por exemplo, de reavaliação do seu trabalho e de repensar portanto, a sua prática pedagógica.

Entretanto, e em que pese os problemas detectados, a prática do professor de História, revelada na amostra, nos dá conta da existência de problemas até certo ponto graves, visto que este professor tem sob sua responsabilidade várias turmas de diversas séries, baixos salários e condições de trabalho pouco adequadas. Estes se constituem em elementos que terminam por contribuir decisivamente para a queda da qualidade do ensino.

Tabela - Professores da Amostra

TEMPO DE DOCÊNCIA	TIPO DE ESCOLA ONDE LECIONA	NÍVEL DE ENSINO DE DOCÊNCIA	TURMAS/SÉRIES*
19 anos	Privada (Ilhéus)	Fundamental e Médio	5ª a 8ª - 1º ao 3º
08 anos	Privada (Salvador)	Fundamental e Médio	6ª a 8ª - 1º
08 anos	Privada (Paulo Afonso)	Fundamental	5ª a 8ª
11 anos	Privada (Salvador)	Fundamental e Médio	8ª - 1º e 2º

2 O Governo contrata este aluno por até 2 anos de trabalho.

\* Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries. Ensino Médio - 1º ao 3º ano científico.

22 anos	Privada (Salvador)	Fundamental e Médio	Todas as 8ª e 1º
23 anos	Pública (Paulo Afonso)	Fundamental	5ª a 8ª
25 anos	Pública (Salvador)	Fundamental e Médio	8ª - 1º ao 3º
22 anos	Pública (Ilhéus)	Fundamental e Médio	8ª - 1º ao 3º
21 anos	Pública (Paulo Afonso)	Fundamental e Médio	8ª - 1º ao 3º
04 anos	Pública (São Gonçalo dos Campos)	Fundamental e Médio	5ª a 8ª - 1º ao 3º ano

É fundamental que essa situação seja revista, não com o intuito de se manter ou defender privilégios, mas sim valorizar, proporcionar programas de qualificação, respeitar, remunerar bem o profissional de educação aí incluído o de História e dotar o sistema educacional de todas as condições e estrutura necessárias e adequadas visando a melhoria do ensino em uma sociedade tão cheia de contradições sócio-econômicas as quais se refletem nas atividades docentes destas escolas, e, conseqüentemente na população estudantil que as frequenta. Assim sendo, teremos professores mais motivados para melhor desenvolver a docência, contribuindo decisivamente para a transformação do fazer educativo.

A amostragem de alunos que faz parte desta pesquisa é composta em sua maioria por estudantes do sexo feminino 165 (45,7% do total) e 93 estudantes do sexo masculino (25,7% do total) com idades que variam entre os 13 e 25 anos, existindo na maior parte um equilíbrio relacionado às idades e às séries cursadas, principalmente nas escolas privadas; já nas escolas públicas, esta tendência em algumas situações fogem do padrão com ocorrências de idades que chegam aos 25 anos.

Posso afirmar. A partir da amostra, que as diferenças entre os alunos da escola pública e privada são cada vez mais acentuadas e aparecem principalmente nos itens relacionados a: 2.8 - Formas de Lazer, 2.9 - Importância da História e 2.12 - Definição da disciplina História.

No item formas de lazer de 258 alunos da escola pública que responderam ao questionário, apenas 70 (27% do total) relacionam serem leitores de revistas - incluindo-se neste universo m número significativo de revistas que pouco contribuem para o crescimento intelectual destes adolescentes já que o seu conteúdo está recheado de reportagens de baixa qualidade informativa. A exemplo das revistas CARAS, CONTIGO, CARÍCIA, CAPRICHOS, CARINHO, entre outras. O nível de leitura de livros é muito baixa: apenas 60 em 258 (23% do total) respondentes e na sua maioria são leituras de caráter obrigatório para o vestibular de ingresso ao ensino superior.

Com relação aos itens importância e definição da disciplina História existe ma compreensão desta como sendo uma ciência que estuda o passado, aquela que nos foi, e que infelizmente continua, apresentada pelos grandes manais positivistas onde a História é vista como narradora dos grandes momentos mundiais a partir dos feitos dos seus protagonistas que são sacralizados, reverenciados e eternizados. Assim, a História enquanto "Ciência, no

sentido positivista, pois detentora de verdades universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis". (Pinsky, 1992, p. 9).

É certo que esta definição da História vem da forma e maneira como os seus professores estão lhes transmitindo os conteúdos cristalizando na concepção que "... embora muito criticada teoricamente, é muito utilizada na prática por nossos historiadores, autores e professores". (ibid. 1992, p. 9).

"É importante para estarmos *ligados ao nosso passado*, para estarmos integrados a um mundo antigo que não nos pertence principalmente para *saber de onde vieram as nossas raízes*". (grifo nosso. Aluno escola pública).

Este depoimento nos levam a constatar que o ensino de história ministrado nestas escolas reforçam ainda mais (nos alunos) uma visão distorcida da realidade, institucionalizando um mundo sem contradições, sem desigualdades sociais pouco possibilitando que seus alunos advindos em grande parte das camadas sociais menos favorecidas, recebam um ensino questionador que seja o veículo para entender a construção da sociedade e não para ser legitimador e justificador de um projeto político dominante.

A manutenção destes aspectos vão se constituindo, ao lado de muitos outros, em elementos decisivos para que os alunos da escola pública tenha poucas chances de acesso em uma sociedade cada dia mais competitiva e cada dia mais desigual, distanciando-os da formação efetiva do país, enquanto sujeitos do processo histórico.

Paulo Miceli, em seu cada dia mais atual artigo *Por outras histórias do Brasil*, nos põe uma questão muito sensível acerca da realidade do ensino de história no Brasil, e que ao longo da leitura dos questionários dos alunos da escola pública pude constatar:

"Mas, como é o presente desses milhões de indivíduos que fazem-não-fazem parte do País? Alheios aos seus destinos, excluídos das ações decisórias, não há porque interessar-se por sua história, pois o outro foi, é e será sempre responsável por ela. Por isso, em nosso presente medíocre, o lugar da história na formação social brasileira só pode ser o que hoje ocupa. E assim será até, que a história nos dois sentidos da palavra, seja outra". (Miceli, 1992, p. 41).

Todavia, e em que pese esta realidade, a amostra nos dá conta de uma experiência relevante de como o exercício docente comprometido com as transformações – ainda que o descaso com a educação seja um traço marcante dos nossos governantes – pode influenciar positivamente aos alunos oriundos das camadas populares da sociedade, fazendo com que se assumam enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem e não apenas objetos.

Trata-se da realidade vivida pelos alunos do Colégio Estadual da Bahia – Central, um dos mais antigos do sistema público de educação, criado em 9 de maio de 1836 e que passou por muitas fases que representam momentos exponeciais como os das décadas de 50 e 60 e momentos decadentes (como de resto toda escola pública) nas décadas de 70, 80 e 90.

Os alunos do Central demonstram seu nível de informação ao apontar suas preferências por revistas de conteúdo mais qualificado, a exemplo de: Veja,

Isto É, Superinteressante, Época; bem como, ao citar obras importantes da literatura brasileira como: Capitães de Areia (Jorge Amado), Vidas Secas (Graciliano Ramos), Jubiabá (Jorge Amado), Don Casmurro (Machado de Assis), O Cortiço (Aluizio de Azevedo), O xangô de Beker Street (Jô Soares).

Já no que diz respeito a suas concepções sobre a História é estimulante perceber o nível de compreensão que eles expressam, através de ricos depoimentos.

"É uma disciplina onde o aluno tem a capacidade de expressar suas idéias a respeito dos acontecimentos no mundo, além de poder expressar suas idéias a respeito da realidade do país. História é vida, é tudo que nos acontece".

"É importante porque na minha concepção não se entende o presente sem conhecer o passado; sem conhecer os fatos determinantes, os acontecimentos mais marcantes que fizeram a história do passado e fazem a história do presente; enfim história é a compreensão da vida".

É um quadro concreto de que é possível FAZER E CONSTRUIR outras formas de ensino-aprendizagem, independentemente da situação de adversidade da escola pública e do meio social a que pertencem os alunos. E está claro que são posturas adquiridas dos seus professores que rompem com uma lógica estabelecida de que alunos e professores da escola pública estão condenados à prática do FAZ DE CONTA: o professor *faz de conta* que ensina e o aluno *faz de conta* que estuda.

O que constatei, foi que esta é uma relação onde,

"Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformá-los, em cada aula de História, temas em problemáticas. Ensinar História passa a ser, então dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História". (Schmidt, 1997, p. 57, grifo nosso).

Por outro lado, e em condições completamente opostas estão os alunos da escola privada, que via de regra, procedem da classe média e alta e estudam em escolas tradicionais, que ao longo de suas histórias têm preparado e bem seus alunos com vistas a fazerem parte de uma seleta elite cultural e política responsável pelos destinos do Estado.

São alunos que matem-se informados pelas principais revistas (em alguns casos relacionam também jornais) como a Veja, Isto é, Terra, Superinteressante, Época, Exame, entre outras, e através de importantes obras da literatura brasileira e estrangeira, tais como: O mundo de Sofia (Jostein Gaarder), Morte no Nilo, O Feitiço da Ilha do Pavão (João Ubaldo Ribeiro), Olga (Fernando de Moraes), Feliz Ano Novo (Rubem Fonseca), Chatô o rei do Brasil (Fernando Moraes), O lobo da estepe (Herman Hesse), O Príncipe (Maquiavel) O Guarani (José de Alencar), A viagem do descobrimento (Eduardo Bueno).

Com respeito a importância e definição da história seus depoimentos confirmam a boa qualidade e preparação que tiveram ao longo de sua trajetória escolar, demonstrados em uma construção própria de forma crítica revelando que o conhecimento foi apreendido e aprendido.



"Esta disciplina estimula o raciocínio, ensina a refletir e obter opinião própria, retrata os fatos mais marcantes que ocorreram no passado mostrando assim como agiam e agem as pessoas principalmente os políticos. Sendo assim podemos aplicá-lo no dia a dia comparando o passado com o presente". "É importante estudar História para compreender as transformações sócio-econômicas e culturais da sociedade atual. (...) É de suma importância para saber o papel do proletariado na relação capitalista". (Alunos das escolas privadas de Salvador).

A fala destes alunos nos dá a conta de que o processo de ensino-aprendizagem nestas escolas estão relacionadas a um fazer histórico que deveria ser a prática corrente em todo o sistema de ensino

A História ganha significado rompendo como o tradicional onde os professores trabalham no aluno a perspectiva da compreensão, da problematização, do questionamento do pensamento crítico e de poder construir ele mesmo o entendimento sobre o processo histórico.

O procedimento desenvolvido pelos professores, apesar de serem nas consideradas melhores escolas da Bahia, apontam para a construção de um ensino que (re)discute a história em todas suas dimensões, valorizando a concepção de mundo do aluno estabelecendo relação onde ambos interagem e vivenciam um novo momento.

É importante todavia, assinalar que os conceitos adquiridos pelos alunos devem ser entendidos como conquista da sociedade e não como beneplácito do Estado. Assim,

*"... o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões".* (Bittencourt, 1997, p. 20).

Desta forma, é fundamental que se vejam como construtores da sociedade, que já é por demais desigual, nela inseridos e não como pessoas privilegiadas que vivem em um mundo à parte sem a exata dimensão de que este é um estado que carrega desde o período colonial o marcante traço das diferenças políticas, sociais e econômicas.

Muito embora tenhamos nestas escolas privadas uma situação positiva para o ensino de história, o mesmo não posso dizer de outras escolas privadas que compõem esta pesquisa e que infelizmente ainda protagonizam um ensino que queremos *mudar*.

Não obstante serem alunos de escolas particulares, portanto de uma instituição que equivocadamente grande parte da sociedade pensa que pelo simples fato de serem privadas são garantia de qualidade, são em realidade vítimas, por um lado, do sentimento mercantilista dos donos das escolas que pouco se preocupam com a qualidade do ensino, e de outro lado, reflexo de um ensino ainda tradicional, mantenedor de uma visão de passado onde o professor é o "especialista" transmissor e detentor do conhecimento e o aluno tão somente o receptor.

Os alunos ao se posicionarem a respeito da concepção de história e sobre como o professor trabalha as aulas, enfatizam aspectos importantes para reflexão sobre que tipo de professores estamos formando para o mercado de trabalho.

"É a ciência que estuda os *nossos antepassados*". "Ela apenas explica sua aula como em uma palestra". "O recurso mais utilizado é a sua própria explicação". "Livro didático e seus conhecimentos". (Depoimentos dos alunos de escolas privadas da amostra, 1999, grifo nosso).

A qualidade da informação buscada por estes alunos fica muito a desejar, na medida em que relacionam produções (74,6% do total) pouco recomendadas para o desenvolvimento de conhecimentos gerais, além do que as obras de literárias (44% do total) só estão relacionadas por, em sua grande maioria, serem leituras obrigatórias exigidas por algum professor ou para o concurso vestibular.

São eles filhos de uma classe média responsável pela sustentação de um sistema de educação privado que ganha no mundo neo-liberal mais espaço, sob o falso argumento de que o Estado é incapaz de garantir uma escola pública para todos e de qualidade. E digo falso porque com este discurso se justifica a retirada dos investimentos públicos na educação, abrindo espaço para que a educação seja encarada dentro de uma ótica exclusivamente comercial.

Para Pere Polo Fernández, esta situação tão largamente difundida ultimamente na América Latina, e particularmente no Brasil, faz parte "... de um conjunto de medidas típicas das políticas neo-liberais que pretendem o total descrédito da qualidade e eficiência social dos serviços públicos".

E acrescenta que pouco a pouco vai acontecendo a "... transferência de recursos públicos em direção à iniciativa privada e se reduzem progressivamente os serviços sociais básicos, com a educação, a saúde e os serviços de assistência e previdência social a cargo do Estado". (Fernández, 1997, p. 76).

Ainda que esta seja uma análise de âmbito mais geral, ela se aplica profundamente ao caso do governo baiano<sup>3</sup> que nos últimos anos tem seguido fielmente a cartilha dos organismos internacionais – vide BIRD, FMI, e Banco Mundial – no que diz respeito à aplicação da lógica neo-liberal.

A análise dos questionários dos alunos aponta ainda mais para a responsabilidade dos professores como personagem principal no processo de ensino-aprendizagem, pois é de sua forma de atuar que acontece a transformação ou a manutenção do ensino de História. E os estudantes de hoje, mesmo que pensemos ao contrário, têm exata consciência disto.

<sup>3</sup> Privatizou a empresa de energia elétrica, privatizou o Banco do Estado, privatizou o Instituto de Previdência e Assistência Social, instituiu um sistema de gerenciamento privado nos hospitais públicos do Estado, prepara-se para privatizar o sistema de abastecimento de água e paga um dos piores salários do país ao professor do ensino secundário. E, injustificadamente, se faz sócio da FORD - segunda empresa automobilística e em faturamento do mundo - com um investimento de 270 milhões de dólares.

“É uma disciplina didaticamente falando que depende muito do professor, pois se ele dá uma boa aula, seja ela de qual forma for o aluno aprende (...) mas se ele dá uma aula ruim, o aluno vai ter que se matar de estudar ...”. (aluno da escola Pública de Paulo Afonso).

## SEU ENFOQUE TEÓRICO

Aqui a maioria das respostas dos professores da amostra analisada nos revela uma grande confusão e desentendimento acerca do conhecimento teórico que deveria ser a base de sustentação da prática destes professores.

Para grande parte dos docentes, a História ainda é ensinada – via de regra – com base nos manuais didáticos com forte concepção positivista, que vê a História periodizada, a partir de uma perspectiva neutra, procurando construir a lógica histórica sem a participação do sujeito, negando ao pesquisador o envolvimento no processo.

A maioria dos depoimentos dos alunos confirma que essa é uma prática corrente entre os professores, isto é, a transmissão do conhecimento histórico como algo pronto e acabado, vinculado a uma visão de História que assume o passado como a única possibilidade de análise histórica.

A este respeito Eric Hobsbawm, em sua mais recente obra “Sobre la História”, nos diz:

*“Que quando a mudança social acelera ou transforma a sociedade para além de um certo ponto, o passado deve deixar de ser o padrão sobre o qual se traça o presente para passar a ser como máximo um modelo de referência. ‘teríamos que recuperar os costumes de nossos antepassados’ quando já não há tido lugar uma transformação radical no próprio passado, que se converte – e deve converter-se – em uma máscara da inovação, posto que sua missão já não consiste em expressar a repetição do acontecido anteriormente, senão determinadas ações que, por definição, são diferentes das que se produziram em outra época”.* (Hobsbawm, 1997, p. 26-27).

Para Hobsbawm, a análise do passado é importante, entretanto, como referência, jamais para vivermos nele. Nesta perspectiva, os nossos professores (e aqui incluo também os da universidade) do ensino fundamental e médio, via de regra, mantêm-se com construções e concepções do ensino de História ainda ligadas a um passado distante, periodizada de forma linear, divididas em momentos estanques.

Outro aspecto bastante peculiar foi a identificação de que grande parte dos professores desconhece os principais autores teóricos de História. Os depoimentos dos professores – independentemente de serem formados em Universidades Públicas ou Privadas – revela mais uma vez o desconhecimento dos principais teóricos que alimentam o ensino e a pesquisa em História, que juntamente com outros fatores explicita a fragilidade da formação deste professor.

A grande maioria de professores demonstraram ao elencarem historiadores como Leo Huberman, José Jobson Arruda, Caio Prado Jr., Nelson Werneck

Sodré, Boris Fausto, Edgar Carone, Jean Glénisson, Armando Souto Maior, entre outros, estar em contato com autores – ainda que importantes para a nossa historiografia – dos anos 60 e 70 um certa carência de estudo e renovação do repertório de novos historiadores. Isto reflete na concepção do professor e na sua ação docente.

Um bom número de professores (29%) não responderam à questão que tratava de relacionar quais autores teóricos balizavam sua prática o que pode indicar que este aspecto não tem importância par sua atividade docente no ensino fundamental e médio. Este mesmo professor ao ser questionado sobre autores didáticos, não só respondem, como relacionam vários autores<sup>4</sup>. Utilizam o livro sem realizar uma crítica ao seu conteúdo vendo-o como uma peça fundamental para o ensino, atribuindo-lhe uma importância tal, que impossibilita desenvolver outras atividades, comprovando que estes são os seus parâmetros para realizar suas aulas. Eis alguns depoimentos<sup>5</sup>:

“O livro didático é um *recurso muito útil*, levando o professor e aluno a *pesquisar...*”. “É um bom recurso, possibilita a organização dos fatos históricos...”. “Possui um bom texto e *muita ilustração*”. (grifo nosso).

Vale ressaltar, entretanto, que entre os diversos depoimentos, encontrei aqueles que demonstraram atualização e preocupação com os aspectos teóricos ao apontar historiadores<sup>6</sup> que rediscutem a história, constituindo-se em produtores de uma historiografia que busca novas perspectivas e novas abordagens contribuindo para uma releitura da História, o que sem dúvida alguma, se bem utilizados, são referências imprescindíveis para o ensino de História. Estes aspectos aparecem claramente na maneira como estes professores expressam suas ações no seu fazer, influenciando diretamente a sua concepção histórica.

“Tentando modificar a idéia cristalizada nos alunos de que a História não serve para nada, pois estuda algo completamente fora da realidade deles, portanto com uma prática pedagógica voltada para a construção de um conhecimento histórico que, partindo da realidade do aluno, daquilo que ele vivência, do seu cotidiano (...) procurem desvendar, entender o passado, explicar o presente...”.

E, por outro lado, levando-os a questionar a validade e qualidade do livro didático que têm em mãos para trabalhar o ensino de História.

“Entendo que mesmo sendo o livro fraco do ponto de vista dos conteúdos e mesmo do ponto de vista da análise crítica do processo histórico; mesmo um livro fraco pode ser útil na medida em que se desmascare as ideologias implícitas no texto”.

4 Gilberto Cotrim, Nelson Pilletti, Luiz Koshiba, Cláudio Vicentino, Leonel Itaussu, Florival Cáceres, José Jobson Arruda, Alceu Luiz Pazzinoto, Armando Souto Maior, José Roberto Martins, entre outros.

5 Todos os depoimentos dos entrevistados desta pesquisa (professores e alunos), encontram-se registrados em caracteres diferentes para marcar a fala dos protagonistas.

6 João José Reis, Déa Ribeiro Fenelon, E.P.Thompson, Maria Odila L. Da Silva, Lígia Bellini, Jaques le Goff, Raymond Williams, Ronaldo Vainfas, Laura de Melo e Souza, Agnes Heller, entre outros.

É gratificante pois, constatar que muito dos nossos entrevistados não obstante estarem em um sistema de ensino – notadamente o público – que padece de problemas os mais variados e terem eles também uma série de problemas e variáveis que interferem diretamente na sua atividade docente, constituiu-se exemplar o papel que exercem no sentido de desenvolver suas práticas baseadas em novas relações para o ensino de História, estimulando o aluno a crescer, criar e pensar. Onde as aulas sejam um espaço de diálogo e construção coletiva.

Levando em consideração que o conhecimento teórico é fundamental para que o professor atue de forma mais autônoma e consciente, a amostra revela que os professores no seu conjunto ainda continuam utilizando livros didáticos como o principal meio do seu cotidiano na sala de aula, reproduzindo e transmitindo o “conhecimento produzido pelo livro didático”.

A realidade revelada pela amostra nos dá conta que este professor tem a sua própria maneira de perceber e trabalhar a História em muitos aspectos de maneira tradicional e baseada em reproduções, recorrendo muito pouco a outros referenciais para ensinar História. É bom alertar, entretanto, que os professores do ensino fundamental e médio, que passaram pela universidade, receberam aí muitas vezes uma formação e concepção da História também factual e reprodutivista.

E como numa *bola de neve* este ensino chega a sala de aula como:

“... *história acabada, ‘verdadeira’, cujo conteúdo parece distante no tempo, que é apresentado aos alunos. (...) Esse é o ensino de história que prevalece hoje nas escolas de 1º e 2º graus, e que nós, professores da universidade, muito freqüentemente acabamos por reforçar, ao desenvolver no 3º grau um ensino semelhante*”. (Cabrini, 1985, p. 21).

Em que pese esta constatação, é importante assinalar que é na universidade que temos espaço para rever as nossas posições e produção acadêmica, pois este é ainda um local onde podemos construir, debater, fazer e realizar novas propostas. Não obstante, o ensino e a produção historiográfica terem estado a serviço do poder instituído, devemos perseguir e lutar por um ensino e produção de História na universidade mais crítico e mais próximo dos interesses da sociedade. Isto deve ser o propósito e o caminho da universidade, pois ela não é um mundo à parte da sociedade nem um mundo de “Deuses do Olimpo”, como se converteu ao longo de nossa história.

O fazer do historiador neste sentido reveste-se de grande responsabilidade, ao produzir e ensinar uma História mais crítica, direcionada para uma melhor formação de professores de História, principalmente para o do ensino fundamental e médio.

É urgente pois desvelar e repensar o ensino de História. Como bem retrata Eric Hobsbawm:

“*É tarefa dos historiadores tratar de tirar as vendas, ou, pelo menos levantá-las um pouco alguma vez, e na medida em que o façam, estarão em condições de dizer à sociedade contemporânea algumas coisas que poderão beneficiá-las, inclusive no*

*caso de que resistam a aprendê-las. Por sorte, a universidade é a única instituição do sistema educativo em que aos historiadores se permitem, e inclusive se animam, a fazer tais coisas*”. (Hobsbawm, 1997, p. 50-51).

O professor de História, portanto, em oposição a uma tradição positivista e conservadora, deverá problematizar, indagar, dialogar sobre o real e entender a formação social como algo ligado ao cotidiano, às experiências. Agindo assim, estará fazendo uma releitura da sua práxis.

### *Seus recursos didáticos*

Via de regra, na maior parte dos questionários a experiência desenvolvida no tocante ao aspecto didático, além de relevar um profundo desconhecimento do quem vem a ser didática e como utilizar bem e adequadamente o recurso didático, mostrou um professor refém do livro de texto, único meio utilizado por grande parte dos professores.

Constatai que um expressivo número de 27 professores possui uma referência didática que os apoia em suas aulas. Destes, 7 o utilizam porque lhe satisfaz, 3 se satisfazem com sua utilização mas questionam o seu conteúdo; para 5, estes livros já não satisfazem, ainda que o utilizem apenas como apoio às suas aulas, 4 disseram que não o utilizam de forma alguma, pois em nada acrescenta ao processo de ensino-aprendizagem e 4 não responderam.

Neste aspecto, o conhecimento das referências didáticas e a utilização do livro é quase uma unanimidade entre os professores que ao se manifestarem de diferentes maneiras sobre sua utilização na sala de aula revelam a sua importância na transmissão dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

“Seguindo *orientação da direção escolar*, e, em consonância com os outros professores da matéria”. “Apresentando o assunto; *fazendo leitura crítica* ressaltando que o autor não é o dono da verdade; aplicando algumas metodologias sugeridas”. (Depoimento dos Professores da pesquisa).

Em sendo assim, a ênfase dada às situações vividas em sala de aula centram-se sempre na “verdade” imposta pelo professor e a partir de sua fala, a comunicação acontece,

“... *comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridas, os modelos imitados*”. (Mizukami, 1986, p.13).

Apesar do livro didático ainda ser para a grande maioria dos professores o único recurso didático, é ingênuo querer, dentro da estrutura e realidade sócio-econômica brasileira, e neste caso baiana, que o profissional do ensino procure uma outra forma de trabalhar didaticamente. É um equívoco pensar que, só porque o livro didático é um material quase sempre produzido para satisfazer uma indústria cada vez mais “sequiosa” de publicações didáticas de baixa qualidade e que na sua grande maioria só vislumbram o lucro, portanto, sem uma mínima preocupação com a qualidade, que deva ser descartado.

Nas condições atuais da escola pública brasileira (e da escola privada também) e do professor, em violento processo de empobrecimento, o livro didático não pode ser descartado com base na suposição de que a escola e o professor terão por si só condições teóricas, metodológicas e financeiras para construir algo melhor.

A esse respeito Paulo Miceli, em seu texto *O quadro (muito) negro do ensino no Brasil*, faz uma reflexão bastante pertinente sobre os muitos problemas enfrentados pelos profissionais do ensino em nosso país, que têm pouca possibilidade de estudar, de se reciclar, de estar em contato com novas produções.

*"O professor do ensino secundário, submetido também à rotina massacrante do elevado número de aulas, tantas vezes em escolas distantes entre si, não pode dar-se ao luxo de preparar seu próprio material de ensino, ou sequer, de selecionar com rigor o livro que irá utilizar, mesmo que este seja seu instrumento básico de trabalho, como de fato tem sido. Assim, não obstante reconhecer as insuficiências do livro didático, por questões práticas, acaba por adotá-lo"*. (Miceli, 1988, p. 109).

Por conseguinte, novos materiais didáticos (recortes de jornais, músicas, fotografias, histórias em quadrinhos, filmes, vídeos, TV, computadores e outros.) não serão necessariamente menos positivistas, factuais e ideológicos do que os livros didáticos e, por certo, não resolverão todos os problemas do ensino vividos pelo imenso número de professores.

Estes professores, todavia, refletem na sua prática o ensino tradicional que tiveram na sua formação universitária, são raros os que não tiveram. Em certa medida, e não obstante, todas as mazelas da educação, procuram romper com a ditadura do livro didático o que na atual realidade do nosso sistema escolar se torna muito difícil.

"O problema não está, pois, no Livro Didático, mas sim no sistema escolar que dificulta um bom trabalho escolar, no qual o Livro Didático, se existente, seria apenas um dentre tantos materiais didáticos". (Davies, 1996, p. 83).

Com relação ao sistema escolar o Governo da Bahia, vem desde 1998 "bombardeando" a sociedade com campanhas publicitárias massivas<sup>7</sup> sobre a melhoria da educação no estado, conseguindo desviar o foco de discussão sobre as reais problemas que afetam o sistema de ensino. Neste sentido, é significativo o depoimento de um professor que tem a exata consciência de como está se configurado o SUCESSO da educação na Bahia:

"Convém salientar que 95% dos alunos do noturno não conseguem entender as causas dos fenômenos sócio-econômicos e culturais do nosso país; isto

<sup>7</sup> O Governo do estado divulgou com entusiasmo no ano de 1998 que a Bahia teve a maior queda no índice de analfabetismo do Brasil, entretanto, omitiu os números relativos a esta "conquista". Na Bahia, segundo o Instituto de Geografia e Estatística - IBGE, existem 3.616.820 de analfabetos para uma população de 12.678.761 de habitantes o que representa 28,5% e que traduzem a verdadeira e vergonhosa face de uma política de fachada. Em realidade, o número de pessoas alfabetizadas foi de 180.841 ou 5,68% o que é insignificante dada a magnitude de pessoas que não sabem ler e escrever.

porque são empurrados para a série seguinte sem nenhuma base. Infelizmente faço parte do sistema que exige aprovação em massa. Assim, através da mídia, a educação na Bahia, é sucesso total". (Professor da escola pesquisada, grifo nosso).

Se o professor não tiver uma boa formação, condições financeiras, condições adequadas para o exercício profissional, novos materiais e novas linguagens, mesmo que venha a utilizar os recursos das novas tecnologias - o computador, por exemplo - poderá ter os mesmos problemas que tem com o livro didático tradicional.

### Sua metodologia

Uns dos pontos fundamentais desta pesquisa diz respeito aos aspectos metodológicos que são para o professor o pilar de sustentação de sua atividade docente. Estes dados compõem a parte II do questionário aplicado e foram elencadas em 15 questões de perguntas abertas, possibilitando que os depoentes se expressassem com total liberdade.

Em relação aos aspectos metodológicos a maioria dos professores apontam que é o caminho a ser seguido visando sempre o objetivo previamente traçado. Os depoimentos a seguir deixam claro esta postura.

"Metodologia é o caminho do professor para chegar ao seu objetivo". "A meta. O método utilizado para alcançar os objetivos educacionais". "É a estrada trilhada pelo professor para alcançar seu objetivo". (Depoimento dos Professores da pesquisa, grifo nosso).

Estas afirmações nos remete a constatação de que a ação pedagógica está sendo desenvolvida de acordo com o planejamento rígido das escolas que direcionam a atividade docente, não levando em consideração o entorno, a história de vida dos alunos e as mudanças porque passa a sociedade como forma de construir um método que rompa com a manutenção de um ensino voltado exclusivamente para resultados, pois a escola ainda preocupa-se com a formação de certos hábitos que requerem mais rigidez e controle.

Entretanto, existem professores que entendem a metodologia como sendo um aspecto possível para a construção de uma nova relação no processo de ensino-aprendizagem despertando no aluno uma consciência crítica.

"A metodologia do ensino está inserida na relação educativa e tem como responsabilidade o compromisso de suscitar a capacidade crítica-criadora do educando".

Na mesma perspectiva de transformação temos professores que desenvolvem o método que baliza a sua ação pedagógica influenciado pelo entorno no qual se encontra a escola, pela história de vida do aluno e estímulo à investigação.

"Sistemática da prática educativa, que surge a partir de estudos prévios acerca das características dos educandos, da realidade social e cultural em que a escola está inserida e de estudos realizados por pesquisadores competentes".

“É a forma pela qual o professor desenvolve sua prática pedagógica levando em consideração, tanto os recursos didáticos quanto a experiência extra classe de seus alunos”. “... os meios diários que permitam estimular seus alunos ao caminho da pesquisa, do questionamento...”. (Professores de Salvador).

A metodologia constitui-se hoje, ao meu ver, em um dos grandes problemas da formação do professor em geral, e, em particular para o de História. Dadas as condições em que se transformaram a educação brasileira nos últimos trinta anos a formação de professores como vem sendo realizada, ocasiona um descompasso entre as disciplinas da área de educação e as disciplinas profissionais.

Para muitos professores as questões metodológicas passam como algo distante do seu fazer cotidiano, e não raro encontramos práticas docentes que poderíamos considerar inconcebíveis para uma pessoa que passou pela universidade, portanto, pelo curso de História, e, principalmente pelas disciplinas de caráter fundamental<sup>8</sup>, as da área pedagógica, aquelas que tem a responsabilidade de ensinar e instrumentalizar o graduando para ser professor, aqui o de História.

Esta situação nos demonstra uma desarticulação entre o apreendido, o aprendido e a prática profissional, e nos leva a refletir sobre que tipo de professores estamos formando. Para Maria da Graça N. Mizukami:

*“A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o ideário pedagógico permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas”. (Mizukami, 1986, p. 107-108).*

Assim é que urge repensar a formação do professor de História visando a superação desta prática dicotômica, procurando estabelecer um elo comum entre o conteúdo historiográfico – portanto, as construções e elaborações teóricas – e os conteúdos de formação pedagógica, tanto no aspecto teórico quanto no aspecto prático. Este elo comum deve visar um único corpo, ou seja, um curso em que as os conteúdos históricos e pedagógicos interajam entre si, evitando-se a separação hoje existente e que pouco contribui para a boa formação do professor de História.

Quando indagado sobre a linha metodológica os professores depoentes, via de regra, confirmam uma postura que os identifica com um profissional que desenvolve a sua atividade prática quase sempre centrada na sua própria exposição e “domínio” do conteúdo do livro didático tornando-o assim o agente do processo e o aluno o objeto, o receptor do saber transmitido pelo professor.

Para esta atitude, Mizukami chama a atenção de que “a utilização frequente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor”. (ibid. p. 15).

<sup>8</sup> Disciplinas como: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Educação I e II, Didática do Ensino e Metodologia e Prática do Ensino de História I e II.

E continua:

*“Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação, e recapitulação. O trabalho continua o mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação a posteriori é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato”. (ibid. p. 16).*

E esta forma metodológica de ensinar a História se revela devastadora, principalmente se percebermos que o seu uso contribui mais ainda para que o aluno mantenha-se distante e desinteressado por uma disciplina que deveria estar propiciando uma visão reflexiva, discutida, participativa, analítica, questionadora, oportunizando o enfoque das diferentes visões e correntes historiográficas.

Os professores que trabalham os conteúdos históricos tradicionalmente levam seus alunos, na sua grande maioria, a responderem sobre o ensino de História ministrado, como sendo algo enfadonho e pobre; e definindo a disciplina História como a que estuda o passado, sendo aí o único espaço de estudo possível. E ainda centrada no estudo dos grandes nomes, das datas nacionais e dos grandes feitos.

Estes alunos demonstraram um conhecimento acerca do ensino de História da mesma forma de 30 anos atrás, ou seja, uma história pautada em narrativas, glórias e conquistas. Enfim, de ser uma disciplina que da forma como está sendo ministrada propicia apenas a possibilidade de decorar os conteúdos estudados. Um aspecto que me chamou bastante a atenção foi o fato de que, não obstante ser uma disciplina considerada fácil por grande parte dos alunos, ela é chata e desinteressante e isto tem a ver com a maneira como muitos professores desenvolvem suas aulas.

“Aprender e estudar todos os fatos do passado”. “Ela é uma disciplina muito boa e ao mesmo tempo se torna um pouco chata”. “É uma disciplina que narra os fatos notáveis ocorridos na vida dos povos e da humanidade em geral”. “Necessária para obtermos o conhecimento do passado, o que de fato ocorreu, quais as decisões dos reis...”. (Alunos de ensino fundamental e médio da pesquisa).

Neste sentido, a fala dos alunos reveste-se de uma importância muito grande, pois em muitos momentos ela confirma as respostas do professor sobre a opção metodológica e o recurso didático mais utilizado como podemos perceber:

“O quadro e a fala”. “O próprio livro”. “Aula expositiva”. “Livros e debates sem muita eficiência”. “... acho que a professora de história devia procurar meios mais eficientes para transmitir o conteúdo ao aluno, pois creio que a matéria não é difícil, mas a professora explica muito ruim e ainda assim complica”. (Depoimento dos alunos das diversas séries do ensino fundamental e médio sobre como o professor trabalha o ensino de História).

As constatações realizadas a partir da fala dos professores nos remete a uma indagação. Como fica, então, a universidade<sup>9</sup> já que é ela quem forma estes profissionais?

A resposta me parece simples: de uma forma muito clara e transparente, estas revelam que a formação universitária está distante da realidade do ensino com o qual o professor vai se deparar, além de no geral enfatizar mais o ensino voltado para aqueles que vão se dedicar à pesquisa. Este fato é uma deformação que contribui ainda mais para que o ofício de professor seja apenas o de reproduzir livros textos e produções, negando-se a este o papel também de investigador.

Apesar do muito que vem sendo feito no sentido de resgatar a disciplina História<sup>10</sup>, esta é uma realidade que salta aos olhos e que deve servir de alerta para que a prática do ensino universitário também seja repensada. Assim, poderemos evitar o que nos comprova o depoimento dos protagonistas da amostra pesquisada e o que nos alerta Elza Nadai, sobre a prática metodológica do professor brasileiro e que muito bem se aplica a este caso baiano, em seu artigo: *Algumas considerações sobre o ensino de História*,

*"Ele sairá da faculdade com conhecimentos a respeito da Educação, em um sentido mais global. Das suas condições próprias resultarão um bom ou um mal professor. O empirismo, portanto, ainda domina os negócios da educação em sua totalidade"*. (Nadai, 1974, p.1013, grifo nosso).

Portanto, a nossa atitude de professores universitários a respeito da formação do professor de História que atua no ensino fundamental e médio, ou seja, nossos ex-alunos, revelam desde desinteresse ou descaso em relação à questão do ensino – perceptível na quase inexistente produção acadêmica sobre o tema – até uma visão depreciativa e desqualificadora *a priori* sobre a capacidade e possibilidade destes alunos de elaborarem o seu fazer na sala de aula. Até porque se o aluno erra e tem problemas, alguém também é responsável.

A professora e historiadora Déa Fenelon, uma reconhecida lutadora das questões sobre o ensino de História nos dá uma contribuição extremamente crítica e de grande relevância, ao nos dizer que,

*"... a maioria dos nossos cursos de história é livresca, no sentido de que a história que transmitimos é a informação que está nos manuais consagrados, o mito da palavra escrita e a confusão entre historiografia e o processo histórico acontecido (...) quase nunca recorrendo à prática de investigação"*. (Fenelon, 1982, p. 11.).

A partir daí, o aluno recém saído da universidade se deparará, segundo a autora, com a dura realidade do ensino fundamental e médio, até então objeto de raras reflexões, que o levará a sentir-se perdido, e até mesmo culpado por não saber o que fazer. E termina propondo que a academia repense a sua forma de ensinar:

9 Vale ressaltar que aqui estou falando das universidades baianas, as que tem o curso de História. Universidade Federal da Bahia, Universidade Católica do Salvador, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Estadual do Sudoeste.

10 Na realidade, o que podemos diagnosticar é que este esforço está muito mais forte no sudeste e sul do Brasil, e que na Bahia, especificamente em Salvador, estes estudos ainda são muito poucos e tímidos.

*"... insistindo na necessidade de não apenas valorizar, mas realmente começarmos a realizar a pesquisa e a produção, desde o curso de graduação e de todos os níveis de ensino..."*. (ibid. p. 19.).

Devemos, pois, preparar melhor os nossos alunos, futuros profissionais do ensino de história para lidar com as novas linguagens, que fazem parte do dia a dia dos estudantes, estimulando-os sempre a desenvolver uma prática docente em que o pensamento crítico e reflexivo estejam sempre presentes, "... visto que neste campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta a todos nós e ao país".

A análise dos questionários me possibilitou perceber o distanciamento da universidade, caracterizada como aquela em que se produz o saber, do ensino fundamental e médio, caracterizado como aquele que tem como tarefa única e exclusiva transmitir este conhecimento "produzido" pela universidade. Durante a entrega do material aos professores das diversas escolas pesquisadas pude constatar que eles referiam-se à universidade como uma instituição de elite, sem nenhuma vinculação com as escolas do ensino secundário, e que muitos não acreditam em trabalhos como este, pois já estão cansados de ser objetos de pesquisa e que os resultados quase nunca retornam às escolas. E este é um sentimento que os professores têm cada vez mais sobre como, via de regra, a universidade vem se relacionando com o ensino fundamental e médio.

Por esta amostra, na realidade pesquisada, este distanciamento ganha contornos ainda mais acentuados, pois a ação universitária ainda se revela tímida e pouco abrangente para atender às demandas sociais exigidas pela sociedade. Vale lembrar que a Bahia é um dos estados brasileiros mais pobres<sup>11</sup> e com uma das maiores taxas de analfabetismo do país. As universidades baianas, neste sentido, não têm ainda contribuído de forma expressiva para reverter este quadro. Entretanto, devemos acreditar e pensar, a médio e longo prazo, de que é possível ter um projeto conseqüente para a educação e em consonância com a nossa realidade.

À guisa de fechamento deste texto, formulo uma idéia síntese que foi emergindo durante a análise da pesquisa de campo, que considero prioritário para qualquer proposta de mudança no sistema educativo, já que o professor deve ser um profissional capaz de construir o conhecimento enquanto processo e não mais reproduzir um produto acabado, para que o seu fazer histórico seja uma contribuição à uma nova maneira de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes do seu papel social neste "país ainda e sempre tão em formação". Assim, *a construção do ensino de História ideal deve ser perseguida pelo conjunto dos atores envolvidos*. Para que isto aconteça, faz-se necessário, entre outros pontos que o ensino de História leve o aluno a:

- ter um vivo interesse pelos acontecimentos do mundo;

11 A *límba de pobreza* leva em conta, além da alimentação, a satisfação de outras necessidades básicas individuais, como transporte, habitação, etc. *Límba de indigência* corresponde ao total gasto para o consumo calórico mínimo recomendado pela Organização Mundial de Saúde - OMS. Fonte: Jornal A TARDE, de 21 de agosto de 1999.

- ser agentes e atores do processo histórico e não alguém passivo diante do tempo;
- ter uma atitude crítica e reflexiva dos fatos que são veiculados pelos diversos meios de comunicação;
- desenvolver a capacidade de ver, ler, escutar;
- sistematizar as informações, relacionando os diversos temas abordados.
- ter capacidade de situar-se historicamente, no tempo e lugar onde se vive, percebendo os fatos que ocorrem no entorno;

E, que seja feita uma avaliação do processo entre alunos e professores para que tenhamos um *feedback* com vistas a melhoria permanente do ensino de História.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Alda J. (1997): *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 77, maio de
- CABRINI, Conceição. et alii. *O Ensino de História: revisão urgente*. 3ª edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. 2ª edição, Campinas, SP, Papirus Editora, 1992.
- DAVIES, Nicholas. *Livro Didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História?*. In: Cadernos de História, V. 6 – nº 6 – 1995/1996 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia. Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.
- FENELON, Déa Ribeiro. *A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino*. In: Projeto História. São Paulo, PUC-SP, 1982.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *La enseñanza de la Historia en las escuelas de enseñanza fundamental y media de Salvador de Bahía: análisis de variables y la contribución del ordenador*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Dissertação de Mestrado, 1997.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre la Historia*. Barcelona, Crítica, 1998.
- MICELI, Paulo. *O quadro ( muito) negro do ensino no Brasil*. In: MORAIS, Regis de. (org.) *Sala de Aula: que espaço é esse?*. 7ª edição, Campinas, SP, Papirus, 1994.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- NADAI, Elza. *Algumas considerações sobre o ensino de História*. São Paulo, Congresso da Associação Nacional dos Professores Universitários de História-ANPUH, 1974.
- RICCI, Claudia Sapag. *Da Intenção ao gesto - Quem é Quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica - SP, Dissertação de Mestrado, 1992.

## LA EFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ANA Mª ALONSO GUTIÉRREZ  
Universidad de Oviedo

#### INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de modelos en la formación del profesorado, cuando se trata de indagar acerca del tipo de profesional idóneo para desarrollar la tarea docente, inmediatamente entramos en un mundo desbordante de interrogantes que hay que resolver, porque diseñar un modelo de docente a imitar, exige responder a muchas preguntas, porque son muchas las variables que es necesario tener en cuenta.

Es un hecho sobradamente conocido que las autoridades españolas en materia de educación, desde hace tiempo y a través de numerosos documentos, vienen manifestándose a favor de mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar. Y en esa línea se han promovido muchas iniciativas de apoyo a la renovación y mejora de los procesos que se desarrollan en las aulas.

En los primeros momentos las preocupaciones se centraron en la teoría del curriculum, por considerar que si bien el profesorado es el gestor de los cambios en la tarea de enseñar y el condicionante por excelencia del éxito o del fracaso de cualquier proceso de innovación y de mejora de la calidad de la enseñanza, toda práctica docente se sustenta en una teoría que es la que orienta ese quehacer educativo. A ese respecto, son notables las reformas curriculares que se articularon tanto para la enseñanza obligatoria y el bachillerato como para la enseñanza universitaria.

En los últimos tiempos se está desarrollando una tendencia a fijar la atención no tanto en aspectos de renovación curricular como en aspectos relacionados con la formación y evaluación del profesorado, siendo muchos los congresos, simposios, seminarios, conferencias y un etcétera de reuniones científicas de todas clases que se organizan para analizar, reflexionar y tratar de dar respuestas a la problemática que rodea la *eficacia docente del profesorado*. El punto de mira de las iniciativas que se promueven como apoyo a la renovación y mejora de la calidad de la enseñanza se centra, en la actua-

lidad, en la figura del docente, debido a la incidencia que sus acciones y opiniones tienen en la formación del alumnado y en el éxito o fracaso del propio sistema educativo, ya que, como señala Wilson (1992) "la calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan".

TRAYECTORIA EN LA CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA: DEL CONDUCTISMO AL COGNITIVISMO. EL CONCEPTO DE "BUEN PROFESOR" DE CIENCIAS SOCIALES

Existen concepciones diferentes, todas ellas aceptadas por la comunidad científica y apoyadas en modelos explicativos e interpretativos de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, acerca de la manera de llevar a cabo la compleja tarea de enseñar esa disciplina.

Se justifica lo anteriormente expuesto, porque si se acepta que el conocimiento no es algo objetivo y estático, sino un producto elaborado por la sociedad a lo largo del tiempo y, por lo tanto, sujeto a interpretación y cambio, (Benejam, 1999), la *manera de enseñar*, en tanto en cuanto es un conocimiento que posee el docente, tiene que ser necesariamente algo subjetivo, dinámico y cambiante, en función de las personas y de la opción epistemológica — de entre las corrientes de pensamiento existentes en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales— por la que cada enseñante opte en cada momento; sin descartar otras razones menos ortodoxas e igualmente posibles, como pueden ser la rutina, la imitación, o las caprichosas preferencias personales, que no se tendrán en cuenta por carecer de toda fundamentación científica.

Esas corrientes o tradiciones epistemológicas que orientan las distintas *maneras de enseñar* y que generan, por tanto, modelos didácticos concretos, no surgen caprichosamente, sino que son el resultado del esfuerzo de la Ciencia por buscar una teoría que explique la realidad, es decir, una teoría que explique el mundo y la sociedad.

Cada una de esas tradiciones tiene una visión propia y particular de la realidad existente. En ese sentido, comprender la coherencia de que exista una pluralidad de corrientes científicamente válidas, exige ser consciente de que el conocimiento del mundo no es objetivo, sino que responde a una interpretación del mismo hecha por las personas y, además, comporta asumir la construcción permanente del conocimiento, "reconstruir implícitos, abandonar falsas seguridades, revisar creencias, supuestos, valores, hábitos y tradiciones. Este conocimiento, siempre en construcción, comporta una actitud de alerta, de estudio y de reconstrucción constante de la coherencia personal" (Benejam, 1999).

Al mismo tiempo, situarse en una corriente determinada supone aceptar sus planteamientos y, por consiguiente, la concepción del modelo de enseñanza que le es propio. Ello le exige al profesorado, por una parte, conocer los distintos modelos didácticos y cuáles son las finalidades a las que cada uno

sirve y, por otra parte, tener perfecta conciencia de lo que pretende conseguir con su docencia, lo que conlleva utilizar una determinada metodología y unos determinados contenidos (no otros).

Por lo que respecta a la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a lo largo de la historia de la formación inicial de maestros se han ido generando distintas formas de enseñar, que constituyen modelos didácticos y que son un reflejo de la preocupación por conseguir lo que comúnmente se denomina un *buen profesor*. Cada uno de esos modelos, que fueron apareciendo de la mano de las distintas corrientes de pensamiento que orientan la concepción de la enseñanza de las citadas ciencias, crea un concepto propio para la expresión de *buen profesor*. Lo que se entiende por *buen profesor* cambia en función del modelo didáctico que lo defina.

Modelo tradicional

Según el modelo tradicional, el *buen profesor* es un "sabio" que domina los contenidos de la materia que explica y los expone con brillantez, siendo su misión la de mero transmisor de conocimientos que el alumnado tiene que aprender; es, por tanto, un culturizador del alumnado que actúa en el aula como erudito. Respecto a los contenidos a impartir, el docente puede adoptar dos posturas distintas.

Una de esas posturas consiste en considerar que los contenidos que provienen de las distintas disciplinas sociales son la fuente primordial del conocimiento que el *buen profesor* debe enseñar en la formación inicial, porque los futuros docentes *tienen que saber mucho de los contenidos de las Ciencias Sociales*, ya que *no se puede enseñar lo que no se sabe* (Martín y Porlán, 1999). En este sentido, el papel del *buen profesor* es exponer con brillantez los contenidos de las citadas ciencias para conseguir dos objetivos. Uno de ellos es lograr que el alumnado sea capaz de repetir con semejante soltura lo expuesto, ya que la teoría conductista, que está en la base de este modelo, considera que se ha realizado un aprendizaje cuando el sujeto es capaz de verbalizar los contenidos a aprender (aprender es memorizar). El otro de los objetivos es promover un *aprendizaje vicario* (por imitación) que es reproductor de conductas, y así conseguir un maestro *a su imagen y semejanza*.

La otra postura consiste en considerar que la formación del futuro docente debe centrarse en el conocimiento de los contenidos propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales. A ese respecto el *buen profesor* expondrá con lucidez dichos contenidos con la misma finalidad y por las mismas razones que en el caso anterior, es decir, para que el alumnado los memorice. Esta postura responde a que *lo que bien se ha aprendido, bien sabrá aplicarse*.

En ambos casos lo que se procura es conseguir un *conocimiento científico* de forma memorística; en uno, de las distintas ciencias sociales y, en el otro, de la didáctica de la mismas (Pérez Gómez, 1992). El mensaje que se transmite en cada caso es distinto, en el primero es *haz lo que yo hago*, que es ofre-



cer abundante información sobre los contenidos de las Ciencias Sociales de forma clara y precisa y, en el segundo, *haz lo que yo te digo que hagas*, por lo que *debes tener muy presente todo lo que te explico*.

Esta forma de concebir la formación inicial como transmisión de saberes que el alumnado tiene que adquirir, se justifica en función de que el conductismo sostiene que el aprendizaje se produce por suma, por yuxtaposición de saberes. En ese sentido, cuantos más y mejores conocimientos se transmitan, más y mejores aprendizajes se realizarán y más y mejor será la formación del futuro maestro, porque *lo que bien se sabe, bien sabrá enseñarse o aplicarse cuando llegue el momento*.

#### Modelo tecnológico

Según el modelo tecnológico, el *buen profesor* es un técnico, la persona que sabe, que sabe hacer, que concibe la enseñanza como una técnica y que actúa en consecuencia.

Su misión consiste en orientar al futuro maestro para que adquiera las competencias técnicas que le exigirá el ejercicio de su profesión, lo que Benejam (1997) llama un conocimiento aplicado, es decir, aquellas destrezas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza. Esto es así porque, según el conductismo, que esta en la base de este modelo, el maestro es el responsable del aprendizaje de sus alumnos/as desde el momento en que considera que un buen proceso de enseñanza genera un buen aprendizaje.

Para cumplir con su misión, el *buen profesor* procura que el futuro maestro aprenda a formular con precisión objetivos conductuales y sea capaz de diseñar secuencias de aprendizaje óptimas y secuencias de actividades cerradas que le faciliten el logro de dichos objetivos; es decir, pone en práctica lo que Gimeno (1982) denomina una Pedagogía por Objetivos, ligada al conductismo.

Además, potencia un aprendizaje por imitación, por exposición a modelos, de carácter conductista, y ejerce el papel de ejemplo a imitar como técnico ejecutor de propuestas de actuación didáctica, las cuales son puestas en práctica en el aula con objeto de que el alumnado las tome como modelo y las aplique cuando sea maestro. Esas propuestas, en las que utiliza los contenidos del curriculum prescriptivo como medios, son recetas para resolver cuestiones concretas del quehacer docente. Los contenidos del campo de las Ciencias Sociales nunca los utiliza como objeto de enseñanza.

Todo ello responde a la consideración de que la enseñanza es una actividad de carácter técnico que exige de quien la ejerce estar en posesión de una serie de habilidades específicas y, por tanto, su misión es la de desarrollar competencias técnicas, es decir, *destrezas para el oficio*.

El mensaje implícito a su actuación es *haz como yo hago*, que se justifica en base a la importancia que para el conductismo tiene el aprendizaje vicario.

Como estrategia de enseñanza utiliza la *clase magistral* de discurso informativo y neutral y las *prácticas de tablero*, orientadas a conseguir que el alum-

nado aprenda a resolver cuestiones de la tarea de enseñar. Los contenidos de su programa los selecciona desde el punto de vista de la ciencia, sin tener en cuenta si son de interés para el alumnado.

Igual que en el modelo anterior, el papel del profesor/a es preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### Modelo humanista

Según el modelo humanista, el *buen profesor* es un facilitador del aprendizaje significativo del alumnado. Su misión consiste en orientar la intervención del futuro profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, con el fin de que sea capaz de detectar los esquemas de sus alumnos/as y de hacer evolucionar sus procesos cognitivos; es decir, que sean capaces de reconocer que los niños/as son "transformadores activos del conocimiento y constructores de esquemas conceptuales alternativos" (Porlán, 1993). Todo ello es debido a que el humanismo considera que el objetivo del conocimiento es comprender el mundo y esa comprensión está mediatizada por la subjetividad del que conoce; por eso es tan importante conocer los esquemas que el sujeto tiene contruidos acerca de la realidad, sus ideas previas, ya que partiendo de esos esquemas es como se puede avanzar en la construcción del conocimiento y del propio proceso cognitivo del alumnado.

La formación inicial se ocupara de que esa comprensión del mundo, desde las Ciencias Sociales, se procure en un contexto de interacción, planteando el estudio de problemas relevantes relacionados con los intereses del alumnado y pertenecientes a su propio entorno, con el fin de despertar el interés por el trabajo y, de esa manera, conseguir que el sujeto quiera aprender. El estudio de esos problemas se emprenderá poniendo al alumnado en contacto directo con ellos y a través de una estrategia de descubrimiento, con la que, a partir de las ideas previas, se emprenderá la construcción y reconstrucción del conocimiento. Esa construcción y reconstrucción del conocimiento se llevará a cabo, en primer lugar, obteniendo información acerca de las coordenadas espacio-temporales del problema mediante un discurso descriptivo y narrativo y, en segundo lugar, averiguando las causas y consecuencias de dicho problema siguiendo un discurso explicativo que, a su vez, permita poner de manifiesto las opiniones que se merecen, las decisiones que se tomarían y los sentimientos que despiertan. Los resultados individuales obtenidos serán contrastados, en sesiones grupales, con los de los demás compañeros y con la opinión del docente, con el fin de optimizar la visión sobre el problema, de aprender a actuar en contextos de interacción y de desarrollar el interés por las tareas participativas. De esa manera se irán incorporando una serie de valores individuales, socialmente compartidos, al sistema de valores que orienta la vida de cada uno, con el fin de que el sujeto vaya forjando una personalidad definida. De esta manera, el alumnado es el elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ese sentido la formación inicial procura-

rá que el futuro docente aprenda a secuenciar los aprendizajes a realizar de acuerdo con las capacidades de quienes deben realizarlos, porque se considera, siguiendo a Piaget, que la enseñanza debe ir a remolque del desarrollo.

#### Modelo crítico

Según el modelo crítico, el *buen profesor* cumple el papel de mediador en aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que faciliten que el futuro maestro sea capaz de educar para la democracia, es decir, para la participación y para la defensa de los planteamientos propios desde el respeto de las visiones de los demás.

Ello exige un conocimiento del mundo actual y de su evolución histórica, el desarrollo de una serie de actitudes que sean el reflejo de un sistema de valores sociales y socialmente aceptado, ser conscientes del propio sistema de valores sabiendo actuar en consecuencia y ser capaz de modificar ese sistema de valores cuando, a través de la reflexión crítica, se considere conveniente. Son valores prioritarios para educar para la democracia: *la libertad*, entendida como rechazo de la opresión y como capacidad para elegir de entre aquellas opciones que respeten la libertad de los demás, *la justicia social*, considerada como la aceptación de igualdad de oportunidades para acceder a las ofertas de la sociedad y *la participación democrática*, que exige escuchar, dialogar, contrastar, consensuar, tolerar, decidir, cooperar,...

La justificación de esa finalidad educativa reside en que la corriente crítica considera que al no ser la escuela neutra, sino reproductora de los valores establecidos, el fin último de esa institución, según señala Kemmis (1988) y, por tanto, de la enseñanza de las Ciencias Sociales, debe ser formar al alumnado para vivir en democracia.

Para cumplir con esa misión que tiene la escuela, el "buen profesor" propondrá el tratamiento de problemas de carácter social y medioambiental relevantes para el alumnado, con el fin de analizarlos y descubrir el para qué de los hechos, es decir, su intencionalidad. La elección del carácter social y medioambiental de los problemas a estudiar no es arbitraria, sino que responde a que los conocimientos "no son realidades objetivas, neutrales e incuestionables, sino construcciones sociales y personales que traducen y desarrollan opciones culturales" (Escudero, 1999).

El tratamiento de los problemas, que serán seleccionados teniendo en cuenta que la enseñanza debe potenciar el desarrollo, según la tesis de Vygotsky, se hará en un contexto de interacción —en el que el alumno/a es el que aprende y el profesor/a un facilitador de ese aprendizaje—, y utilizando un discurso justificativo que contribuya, por una parte, a desarrollar en el alumnado la capacidad de aportar razones que expliquen cuales son las intenciones que están detrás de los hechos, es decir, a justificar y, por otra, a que tome conciencia de que las decisiones que se toman en la sociedad, las propuestas que se hacen no son asépticas ni surgen de forma espontánea, sino

que obedecen a unas intenciones, a unas razones, a unos intereses. De esa manera se irá desarrollando en el alumnado un pensamiento crítico y autónomo consistente en la tendencia a examinar las justificaciones y valorar su calidad ética. Además, el discurso justificativo en situación de interacción desarrolla las capacidades de escuchar, dialogar, contrastar y decidir, es decir, de tomar postura, porque el que justifica se está decantando por una determinada interpretación, que son valores de una sociedad democrática.

#### Modelo postmodernista

Según el modelo postmodernista, el *buen profesor* es un facilitador de aquellos aprendizajes significativos que permitan a los futuros docentes conseguir que el alumnado sea capaz de negociar significados desde la conciencia de que sus conocimientos son parciales y precisan de las visiones también parciales de los demás, teniendo en cuenta que la asunción de la relatividad del conocimiento va encaminada a conseguir una mejor comprensión del mundo..

Esa concepción del papel que al docente le corresponde tiene su origen en la consideración, por parte del postmodernismo, de que el conocimiento es una interpretación del mundo hecha por los hombres y, por lo tanto, relativo, es decir, con limitaciones; siendo esas limitaciones las que urgen la necesidad de un diálogo que optimice la comprensión del mundo contrastando la visión personal con las visiones de los demás.

La metodología que se propone desde la formación inicial partirá de las ideas previas del alumnado y tendrá un carácter plural, en el que la resolución de problemas que presentan varias alternativas, las simulaciones y los juegos de rol, son prioritarios, porque propician el desarrollo de la capacidad de vencer y de ser convencidos a través de un discurso argumentativo, es decir, un discurso orientado a la valoración de las situaciones, por el que apuesta la formación inicial que responde a este modelo, ya que ese discurso no sólo sirve para avanzar en la comprensión del mundo, sino también para desarrollar las capacidades de escuchar, comunicar, contrastar, poner en tela de juicio lo que dicen los demás, tolerar y consensuar y, por lo tanto, de desarrollar actitudes favorecedoras de sociedades democráticas.

#### ¿ES SUFICIENTE UNA BUENA FORMACIÓN INICIAL PARA CONSEGUIR UN BUEN MAESTRO?

No cabe ninguna duda de que el profesorado es el elemento condicionante por excelencia del éxito o del fracaso de cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje institucionalizado y, por ello, de la calidad de la enseñanza. Según Fullan, la formación del profesorado tiene el curioso privilegio de ser una de las mejores soluciones para la mejora de la educación y, al mismo tiempo uno de los problemas más difíciles de resolver (Escudero, 1999). Tan importante misión a cumplir exige del profesor muchas responsabilidades.

Es responsable de poseer un *conocimiento práctico profesional*, que Bromme (1989), define como conjunto de conocimientos teórico-prácticos, relacionados con múltiples saberes disciplinares, que el profesorado debe utilizar en su práctica. Ese conjunto de saberes, según Martín del Pozo y Porlán (1999), está constituido por cuatro componentes básicos: *conocimiento pedagógico general*, *conocimiento del contexto escolar*, *conocimiento del contenido* y *conocimiento didáctico del contenido*. En ese sentido:

- Debe poseer un *conocimiento pedagógico general*, que es el que comúnmente se conoce como *conocimiento profesional* y coincide con el que se viene impartiendo en las Escuelas Universitarias de Magisterio en las áreas de "Didáctica y Organización Escolar", "Teoría e Historia de la Educación", "Psicología Evolutiva y de la Educación" (Marcelo, 1993).
- Debe poseer un *conocimiento del contexto escolar*, que es un conocimiento del dónde se enseña y a quién, porque el profesorado tiene que adaptar su tarea docente a las condiciones específicas de la escuela y del alumnado.
- Debe poseer un *conocimiento del contenido*. Marcelo (1993) señala que este conocimiento incluye varios componentes, pero los más representativos son dos: el *conocimiento sustantivo* y el *conocimiento sintáctico*. El *conocimiento sustantivo* supone el dominio de los contenidos que contempla el currículum escolar y de las corrientes de pensamiento que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales; es el conocimiento que determina qué contenidos se enseñan y desde qué perspectiva. El *conocimiento sintáctico* supone el conocimiento de los métodos de investigación que postulan las distintas corrientes de pensamiento, y tendrá su repercusión en la metodología que se proponga en el aula para resolver las tareas de aprendizaje. Es "el conocimiento del contenido que (los profesores/as) enseñan, comprendiendo tanto su estructura sustantiva como sintáctica" (Marcelo, (1993).
- Debe poseer un *conocimiento didáctico del contenido*, lo que Stengel denomina *conocimiento pedagógicamente elaborado* según Gimeno (1988), que es aquel que se construye a partir de los tres conocimientos anteriores y que permite transformar el contenido a enseñar en un contenido comprensible para el alumnado, al que Martín del Pozo y Porlán (1999) denominan *conocimiento pedagógicamente elaborado*. Para algunos autores es el conocimiento que da la didáctica específica.

Además, también a él le compete la responsabilidad de crear un clima escolar que favorezca el desarrollo del proceso educativo-instruccional que se desarrolle en el aula, ejerciendo un firme y eficaz liderazgo mediador entre el alumnado y el currículum, y haciendo del aula un sistema de comunicación en donde la negociación de significados vaya facilitando los aprendizajes y construyendo el conocimiento escolar.

Todas esas responsabilidades inherentes a la profesión docente y que ponen de manifiesto los retos a los que el profesorado tiene que enfrentarse diariamente, ya son de por sí suficientes para darse cuenta de que son muchas las exigencias que pesan sobre la figura del profesor/a sin necesidad de añadirles las cualidades personales y profesionales, que también son necesarias, y que Rodríguez (1993) agrupa en el siguiente pleonasma: "no le basta con ser un pozo de ciencia. Ha de ser, además, un hombre completo, un hombre-orquesta, atleta, orador, confesor, psiquiatra, filósofo, comediante, director de orquesta, diplomático, seductor, estadista, policía, estrategia y táctico, taumaturgo, sabio y santo. Cada día, por espacio de cuarenta años, se ve obligado a realizar milagros". Sólo restaría añadir al texto anteriormente citado: *para salir sano y salvo del aula durante los casi trescientos días de los cuarenta años de profesión*.

La reflexión que ahora conviene plantearse es la siguiente: en el supuesto de que el profesorado respondiera a un patrón que encarnara todo lo anteriormente expuesto, ¿se resolvería el problema de la calidad de la enseñanza?. Se utilizarán a continuación dos ejemplos tomados de un "estudio experimental mixto" realizado para valorar la situación en que se encontraba la enseñanza de la Historia del Arte en la segunda etapa de la EGB en Asturias, y en el que la recogida de información se llevó a cabo mediante entrevista estandarizada al 63% del profesorado que impartía el área de Ciencias Sociales en los colegios públicos asturianos (Alonso, 1998).

Uno de los ejemplos hace referencia al trabajo fuera del aula, tan necesario en la enseñanza de la Historia del Arte. Del análisis de los datos obtenidos, se deduce que el 15,8% no realiza ninguna actividad fuera del aula; el 28,2%, una; el 25,6%, dos; el 19,7%, tres; el 5,2%, cuatro; y el 5,5%, más de cuatro, llegando en algún caso a diez a lo largo del curso. Cuando se les preguntó por las causas de ese comportamiento, el 39,1% adujo causas económicas; el 26%, responsabilidad del docente en caso de incidente; y el 34% restante, causas muy diversas.

El otro de los ejemplos, que se refiere a la formación en Historia del Arte que recibieron los docentes durante la formación inicial, arroja el dato de que el 61,2% del profesorado no cursó ninguna asignatura de Historia del Arte.

Puede concluirse, por tanto, que si se tiene en cuenta que no puede entenderse una enseñanza de calidad de esa disciplina sin poner al alumnado en contacto con el objeto artístico y sin un profesorado con una formación sólida, estos ejemplos muestran por sí solos hasta qué punto las instituciones son responsables —no sólo el profesorado— de la calidad de la enseñanza.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, A.M. (1998): "*El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*." Servicio de Publicaciones. Oviedo. Universidad de Oviedo.

- BENEJAM, P. (1997): "Las finalidades de la Educación Social". En BENEJAM, P. Y PAGÈS, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona.ICE-Horsori.
- BENEJAM, P. (1999): "La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las CC. SS.". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,34. 219-229.
- BROMME, R. (1989): "Conocimientos profesionales de los profesores". *Enseñanza de las Ciencias*, 6. 19-29.
- ESCUDERO, J.M. (1999): "La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,35. 133-157.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- MARCELO, C. (1993): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- MARTÍN, R. y PORLÁN, R. (1999): "Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*35. 115-128.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión". En GIMENO, J Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela*. Sevilla. Díada.
- RODRÍGUEZ, T. (1993): "Teorías y concepciones del profesorado para orientar el trabajo de aula". En PÉREZ, R. (Comp.). *Profesionalización docente y reforma educativa*. Centro Asociado de la UNED de Asturias-Dirección Provincial del MEC en Asturias. Gijón.
- WILSON, J. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidós-MEC.

METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:  
TEORÍA Y PRÁCTICA

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO  
*Universidad de Valladolid*

REFLEXIÓN SOBRE METODOLOGÍA Y ENSEÑANZA, DESDE LA TEORÍA

Ciertamente, la importancia del método como discurso capaz de producir pasos adelante en el proceso de adquisición del conocimiento, se convirtió en principio indiscutible desde que un clérigo francés, allá por el siglo XVII, se dio cuenta de que la utilización de un método resultaba indispensable para producir pensamientos nuevos. Cuando apareció el positivismo, y la comunidad de interesados por el conocer, acabó convirtiendo en obiedad la idea de que únicamente la experimentación, la comprobación y la contrastación, permitían la adquisición de saberes nuevos y revestidos de la categoría de verdad científica, el uso del método se convirtió en el factor decisivo, si no único, para la generación del conocimiento.

METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA

La elevación de los procesos metodológicos a la categoría de elementos garantizadores de los saberes nuevos de la ciencia, confirió a la metodología caracteres concluyentes, en tanto que pudo llegar a convertirse en un valor por sí misma, y de tan singular relevancia, que la utilización de los métodos adecuados finalizaría entrelazándose íntimamente con el propio conocimiento científico, hasta llegar a formar parte de él.

Así, la metodología acabó, por un lado, convirtiéndose en conocimiento en sí misma, y por otro lado, formando parte, incluso, del propio conocimiento sobre el que estaba operando.

A nuestro juicio, las Didácticas Específicas, y entre ellas, naturalmente, la Didáctica de las Ciencias Sociales, constituyen un campo de la ciencia revestido de ambas categorías, en tanto en cuanto conforman un *campo de conocimiento propio*, (los saberes científicos componentes de la metodología aplicable, para la generación de un determinado saber), sin prescindir, porque ello conduciría a la imposibilidad aplicativa del método, de los saberes científicos

propios de las materias sobre las cuales se pretende actuar: *las ciencias de la educación*, en cuanto *el objetivo* didáctico es el educar, y *las ciencias sociales*, en cuanto *el instrumento* utilizado para educar es la instrucción en estas ciencias.

#### LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER

Conviene precisar, llegados a este punto, que la cuestión de *la producción del saber*, tiene dos ópticas. Una es aquella comúnmente entendida como generación del saber desde su propia plataforma, la creación deducida del conocimiento, a la que denominamos investigación: es *el saber construido sobre sí mismo*. Pero otra es aquella que genera el conocimiento desde fuera, a la que podemos denominar creación inducida del conocimiento: es *el saber construido sobre los individuos*.

En ambos casos estamos hablando de producción y de construcción del conocimiento. Pero mientras en el primero la generación del *saber* es una cuestión del saber mismo, *sobre el que operan los sujetos*, en el segundo es una cuestión *de los sujetos, sobre los que opera el saber*. Se trata siempre de la creación de conocimientos nuevos; conocimientos nuevos dentro de la ciencia y que, por tanto, son siempre nuevos, o conocimientos nuevos dentro de los individuos, y que, por tanto, aunque no sean nuevos desde la ciencia, son también *siempre nuevos para el sujeto*.

#### EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Cuando contemplamos el conocimiento científico a través de esta segunda óptica, estamos hablando de *enseñanza*. Y cuando estamos hablando de enseñanza a partir de una de las didácticas específicas, la de las Ciencias Sociales, estamos refiriéndonos, utilizando términos anteriores, a aquellos *procesos metodológicos en los que, con el objetivo de educar, se utiliza como instrumento la instrucción en Ciencias Sociales*.

Esta definición sitúa al conocimiento científico específico en un lugar muy diferente al tradicionalmente considerado. En la enseñanza tradicional se pensaba que educar era solamente la imprescindible instrucción en unos saberes. Más adelante se pensó que la imprescindible instrucción en unos saberes necesitaba, para realizarse, el uso de un instrumento educativo. Y hoy es necesario pensar que la imprescindible educación necesita, para realizarse, el uso del *instrumento instructivo* de unos saberes.

De nuevo nos encontramos, en los extremos de esta concreción de la idea de enseñanza, con las dos ópticas: en la primera, el conocimiento, los saberes, son los únicos protagonistas sobre el escenario. En la última, los saberes son el escenario sobre el que han de actuar *otros protagonistas*: los sujetos de la educación.

Así conceptualizada la cuestión, *la instrucción* en los conocimientos de ciencias sociales debe concebirse *únicamente como una herramienta educa-*

*tiva*. Los saberes propios de las ciencias sociales no son sino un escenario para la actuación del profesor y de los alumnos. Pero en estas actuaciones compartidas, la conducción del proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje, es decir, la actuación del profesor en la utilización de este instrumento instructivo, constituye un campo científico, el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que se nuclea a través de las dos direcciones de llegada a las que antes hemos aludido, la procedente de los objetivos y la procedente de los instrumentos.

Y ello porque la estructura lógica de la ciencia, en cuanto producto terminado, o producto final ya elaborado, no se corresponde en absoluto con la estructura del proceso psicológico necesario para acceder a la nueva panoplia de saberes.<sup>1</sup>

#### DE LA TRANSMISIÓN COMO TÉCNICA A LA TRANSPOSICIÓN COMO METODOLOGÍA

En todo este entramado de problemas, que se concreta en la propia idea que se tenga sobre cómo está constituido nuestro campo Didáctico, palpita la cuestión de la aplicación de métodos, (la Didáctica de las Ciencias Sociales es una ciencia aplicada). Pero la aplicación de una metodología, a su vez, depende de la concepción que se tenga del hecho mismo de la utilización de lo que hemos denominado nuestro específico "instrumento instructivo", es decir, el alcance de los propios contenidos de Ciencias Sociales.

Cuando nuestro área científica comenzaba a nacer, se tenía el concepto, que perdura hoy en tantos, de que nos encontrábamos ante un campo de cuestiones referentes a *la transmisión de los conocimientos* propios de las Ciencias Sociales. La idea de "transmitir" parecía, de nuevo, centrarse en el "polo-conocimiento", en tanto era su transmisión lo fundamental del proceso, mientras el "polo-sujeto", quedaba sin participación, aunque no, como en seguida diremos, sin consideración. Pero, en cualquier caso, la adquisición del conocimiento que se le transmitía era un problema dependiente del sujeto, y nunca del conocimiento, (que tenía que ser "*el que era*"). Aparecida la didáctica específica, su misión se entendía únicamente como el tratamiento que tenía afectar al conocimiento que se exponía, para ser adecuadamente transmitido. Era una cuestión del *cómo*, es decir, era, únicamente, *una técnica*. *Su adquisición por aquellos que querían formarse como profesores, así, no requería de categorías sistémicas de valor científico y teórico, sino de categorías propias del nivel de simples estrategias y concretos procedimientos, es decir, de las "fórmulas" para enseñar*. Este sigue siendo hoy el criterio social (y, desgraciadamente, el de muchos miembros de la comunidad científica), sobre el papel del profesor y su consiguiente formación.

Sin embargo, una vez nacida nuestra área, los trabajos de reflexión y de investigación sobre el marco de actuación que nos competía, llevó a la idea

1 BERNAL MAINAR, J. A. *Psicología de la enseñanza-aprendizaje en el Bachillerato y en la Formación Profesional*. I.C.E. de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1980. Pág. 23.

de que nos encontrábamos ante un campo de cuestiones referentes a un concepto muy distinto: el de la *transposición de los conocimientos* propios de las Ciencias Sociales. La idea de "transponer" suponía una nueva dimensión de la didáctica, y de gran trascendencia. Nuestro trabajo, ahora, se centraba en el "polo-sujeto", en tanto el conocimiento no tenía ya que ser "el que era", sino un conocimiento "nuevo", y muchas veces "distinto", de aquel que había sido estructurado, concebido y expuesto desde la propia ciencia a la que la didáctica "se refería".. Si el papel de la Didáctica, pues, era la realización de una transposición del conocimiento, era evidente que se trataba de realizar acciones operativas sobre ese conocimiento, que necesitaba ser cambiado. Y el fin de ese cambio tendría que ser definido por el sujeto, o los sujetos, receptores de la operación.

Desde todas estas perspectivas, la acción de la transposición, que suponía la generación de un nuevo saber, *el saber educativo*,<sup>2</sup> el saber que se enseña, diferente del saber...(mas bien que científico, pues desde una óptica científica se plantea el "saber educativo")... del saber académico, escolástico, requería de un conjunto de actuaciones procesuales, en las que la exposición del conocimiento (y aún del nuevo conocimiento propio de la escuela), era sólo una mínima parte de las técnicas a utilizar. Y las técnicas, es decir, el cómo, se convertían a su vez, en sólo una parte mientras, por el contrario, cobraban preeminencia, por encima de ellas, como era natural, las cuestiones referentes al *qué enseñar* y al *a quién enseñar*, en relación, además con el *cuándo enseñar* qué cosas a qué sujetos. *Su adquisición por aquellos que querían formarse como profesores, en consecuencia, requería ahora, de categorías sistémicas de valor científico y teórico, es decir, de una formación desde presupuestos metodológicos:* los de la didáctica, concebida en sí misma como metodología, y los de la didáctica bebiendo de los dos campos metodológicos de procedencia, según ese concepto de "ciencia urraca", que puede atribuirse a nuestra área de conocimiento en la acertada denominación de Tim Unwin<sup>3</sup>.

Pero mientras que respecto a las ciencias de la educación, nuestra metodología no puede ser más que de coincidencia, en lo que a las ciencias referentes respecta, requerirá, también, de una difícil tarea de "transposición" metodológica en la que tenemos que *decodificar y desmontar la estructura epistemológica de sus distintos campos* científicos (la Historia, la Geografía, la Historia del Arte, la Economía, la Sociología, el Derecho...) para *unificarla y reconstruirla* de nuevo, a través de la transposición, con el fin de dotarla de una doble función, la de ser *saber educativo* desde una perspectiva, y la de *instrumento* de la educación desde otra.

2 CHEVALLARD. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires, 1991.

3 UNWIN. *El lugar de la Geografía*. Cátedra. Madrid, 1995. Pág. 192.

## UN PASO ADELANTE EN UNA NUEVA DIMENSIÓN: LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

Acaso podríamos intentar localizar ya en Vygotski, la idea de la Didáctica de las Ciencias Sociales como proceso de metodología comunicativa, cuando el autor soviético nos habla de la "*relación didáctica*" como constituyente del "*problema fundamental del proceso educativo*", analizando todos los entresijos de la relación *formación social-formación individual*, e introduciendo, además, la noción de *comunicación-aprendizaje*<sup>4</sup>.

Pero la idea puede ir mucho más allá, porque el concepto de nuestra didáctica específica como un *proceso de comunicación* social, y por tanto de fuerte interacción dinámica, dentro del aula, se matiza, reorienta y amplía con la idea de la emisión-recepción de mensajes de conocimiento. Un aula, con su profesor y con sus recursos, no es sino un microcosmos, componente de otro exterior y mucho más amplio, en el que un grupo de seres humanos se identifica en una "interactuación", y tan fuerte, que se convierte, en palabras de Marco Cecchini,<sup>5</sup> en el más importante factor de desarrollo mental. Ello supone que la *construcción del saber educativo*, al menos en el campo de lo social, se realiza a través de *intercruzamientos de mensajes*, en un primer nivel, de profesor a alumnos y de alumnos al profesor, y en un segundo nivel, del aula hacia el exterior, y del exterior hacia el aula. Y todo ello, transmitiéndose a través de múltiples y entrecruzados canales, entre constantes fenómenos de feedback, de retroalimentación.

Así, este moderno concepto de *la Didáctica como comunicación*, añade tres nuevas preguntas a los interrogantes a los que el área venía pretendiendo dar respuesta: el *con quienes*, el *por qué* y el *para qué*, queriendo encontrar en ellas las razones últimas de una educación que se identifica con procesos colectivos a través de nuestro instrumento operativo: las ciencias sociales. Al propio tiempo, las antiguas preguntas adquieren una dimensión diferente. Y aquel "cómo" inicial y primario de la transmisión, ya no será una simple técnica expositiva del profesor, sino un *cómo* de espectro muy amplio, abarcable tanto del funcionamiento interno del grupo, como de su interconexión externa, y que se referirá a todo el proceso de intercambio de comunicaciones sociedad-escuela. Por su parte el *qué* adquirirá significaciones en la más estrecha vinculación con la realidad que rodea al individuo y al aula, y se referirá sí, a la secuenciación y a la selección del conocimiento, pero más que "dentro" de decisiones del profesor en su análisis del saber, dentro de una gran dinamicidad cotidiana que enfoque cada día los problemas de nuestra aldea global, hasta alcanzar algo tan hasta ahora difícil, como es conseguir que las ciencias sociales se conviertan en un conocimiento reconocidamente instrumental. El *a quién*, por su parte, no sólo será individual, sino social y psico-

4 LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKY, S. *Psicología y Pedagogía*. Akal. Madrid, 1986. Pág. 13.

5 CECCHINI. *Introducción*. Ibidem. Pág. 8.

lógico de grupo, con trascendencia a la sociedad interescolar, y con un carácter de extensión cultural, que se concreta en un *cuándo* referido a las capacidades en el desarrollo evolutivo de los alumnos, pero también llevará la acción didáctica a campos cada vez más amplios, como las ondas que se producen en un estanque como producto de la inmersión de un objeto: educación de adultos, participación exterior al centro, intervenciones en asociaciones e instituciones y organizaciones sociales...

Naturalmente, estas ideas de la didáctica como comunicación, que, como hemos dicho, podemos rastrear en Vygotski<sup>6</sup>, (hace ya tres cuartos de siglo), y concretar en Habermas<sup>7</sup> y la Escuela de Frankfurt, conducen a un *concepto ideológico* de la Didáctica de las Ciencias Sociales en cuanto se convierte en un elemento educativo que, a través del instrumental de saberes que utiliza, y a través de la construcción del conocimiento como proceso de comunicación interactiva, conduce a una visión necesariamente *crítica* (sea cual sea el sentido que queramos otorgar al término) de la sociedad en la que el mundo de la escuela se encuentra inserto.

Desde el punto de vista de la metodología, finalmente, el nuevo concepto de nuestro área de conocimiento como campo apoyado en la comunicación interactiva, hace que tengamos que añadir nuevas fuentes, al acervo de nuestros saberes constitutivos. Estas nuevas fuentes se encuentran en todas las ramas de las *ciencias de la comunicación*, de la imagen, e incluso, como parte de ellas, de la publicidad o de la expresión.

Con todo ello, nuestro carácter de "ciencia urraca", se acrecienta y afianza. Pero, al propio tiempo, nos obliga a nuevos y muy *fuertes compromisos científicos* y convierte en un campo de investigación aplicativa penetrante, vigoroso, pleno de energías internas, a todo nuestro aparato teórico y práctico de formación de especialistas en el Área, los futuros profesores de nuestras Facultades y Escuelas de Educación.

De acuerdo con el concepto de la Didáctica de las Ciencias Sociales que acabamos de exponer, la metodología para la formación del profesorado, de *todo el profesorado*, tiene que basarse en aquello que hemos señalado como criterio básico y creador de los principios científicos en los que el área se apoya: un extenso *sistema de canales de comunicación* en el que la totalidad de los elementos que están en la mano de nuestros departamentos universitarios se coordinen y articulen, en proceso incesante y armónico, como propondremos en la segunda parte de este trabajo.

6 VYGOTSKI, S. *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En LEONTIEV, A.N. y LURIA, A.R. Edit. *Escritos escogidos de Psicología*. Moscú, 1956. Pág. 452.

7 HABERMAS. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid, 1989.

## LOS CONTENIDOS DE UNA METODOLOGÍA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Parece que fué Droysen, precisamente un historiador, el primero en introducir diferenciaciones en el método científico en razón de las capacidades de comunicación que cada método era capaz de desarrollar. Pero sería Dilthey<sup>8</sup>, un sociólogo, el que sistematizaría esta idea en torno a dos concepciones metodológicas: el de los *métodos para explicar*, propios fundamentalmente de las ciencias experimentales, y el de los *métodos para comprender*, propios fundamentalmente *de las Ciencias Sociales*.

Los métodos para explicar son siempre exteriores al objeto del conocimiento, mientras los métodos para comprender son, por su propia esencia, métodos internos e interiorizadores, en conexión con el objeto del saber y conducentes a empatías, es decir, "*a la recreación en la mente del que estudia de la atmósfera espiritual, el pensamiento, los sentimientos y los motivos del complejo entramado que constituye el objeto del estudio*"<sup>9</sup>.

Ambos métodos responden a dos conceptos distintos de la metodología. La explicación responde, generalmente, a teorías positivistas "duras"; la comprensión, a posturas "historicistas" o sociales<sup>10</sup>.

En el caso de la metodología para formar profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, nunca será suficiente, a nuestro juicio, la insistencia en que los procesos de comunicación, la "ideologización crítica" de la acción didáctica, y el concepto general de nuestro campo científico, el que precisamente se desprende de las ideas expuestas, debe llevarnos a una *metodología ideográfica*, que en oposición a la nomotética se preocupe, más que por lo constante y lo permanente, (¿lo hay en ciencias sociales, lo hay en la sociedad?), más que por lo cuantitativo, por los hechos, las circunstancias, los ritmos, las regularidades, los procesos, los grupos, los individuos, todo lo que cambia, todo lo que se reinicia o reelabora, todo lo que influye, impacta y modifica<sup>11</sup>... Es decir, por *lo cualitativo* mucho más que por lo cuantitativo. Al fin y al cabo la Didáctica de las Ciencias Sociales es, también, una Ciencia Social, como todas las ciencias de las que procede. Nada tiene, pues, de extraño, que sus métodos de trabajo y de formación de sus cultivadores, reúna las características propias de toda ciencia social.

Se dirá que, con estas reglas metodológicas, jamás podremos formar titulados que, como los de medicina, o los de arquitectura, (si es que ello es así), puedan prever y predecir su acción, puedan atenerse a reglas y normas pre-

8 DILTHEY. *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y la Historia*. Alianza. Madrid, 1980.

9 WRIGHT, G. H. *Explicación y comprensión*. Alianza. Madrid, 1978. Pág. 23.

10 CAPEL. *Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcanova. Barcelona, 1983. Pág. 315.

11 BUNGE. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Ariel. Barcelona, 1979. Pág. 43. y sgts.



dictivas, lo único, (se supone), que convierte un conocimiento en científico. Pero ya Topolsky (otro historiador) sostenía que normas, predicciones y reglas, pueden ser sustituidas por "regularidades apreciables"<sup>12</sup>. Y es en eso en lo que tenemos que formar a los futuros profesores, especialistas que deben ser ante todo hombres y mujeres intelectuales y cultos y, por tantos, sabedores de la relatividad y la parvedad de cualquier conocimiento. Adorno, en contra de las ideas popperistas<sup>13</sup> ha dicho, en cita de Horacio Capel "el ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla, fracasará siempre cuando el objeto sea la sociedad, que ni es unánime ni es sencilla"<sup>14</sup>. En todo caso, parece muy evidente que la cantidad, sin la cualidad, puede fácilmente proporcionar conocimientos inexactos, mientras la cualidad, aún sin la cantidad, puede bastarnos para acceder al conocimiento.

#### METODOLOGÍA Y MÉTODO, CATEGORÍAS TEÓRICAS DESARROLLADAS POR CATEGORÍAS TÉCNICAS

La metodología y los métodos a aplicar son categorías sistémicas de la ciencia propias de un "primer nivel", es decir, categorías teóricas, aunque dentro de él, el concepto metodología está revestido de valores teóricos puros, y el concepto método de valores teóricos que hacen referencia a factores aplicativos. Bajo ellas existe un "segundo nivel", el de las categorías técnicas, en el que se sitúan las estrategias para el aprendizaje, concepto con un amplio componente de fundamentación aplicativa, del que forman parte los procedimientos como actividad. Finalmente, estrategias y actividades procedimentales se aplican a través de una panoplia muy amplia de operaciones de "tercer nivel", que podríamos denominar categorías prácticas, dentro de las que situaríamos todo el repertorio de recursos que requieren, para su aplicación en cada caso, de concretas técnicas de aplicación.

Estas tres categorías, en las que se agrupan metodología y métodos, estrategias y procedimientos, recursos y aplicaciones, deben ser utilizados en las escuelas, pero deben ser empleados también en los centros de formación de profesores, por constituir, en líneas generales, las tres categorías a considerar en cualquier metodología.

Toda metodología, en la línea que venimos exponiendo, y en los campos en los que queremos trabajar, ha de marcar el énfasis en decisiones conscientes referentes a opciones ideológicas o simplemente teóricas y tiene, "per se", vocación más o menos cumplida de exclusividad. Así, se aplica una, (y no "otra"), metodología, un término que no se concibe aplicativamente en plural.

<sup>12</sup> TOPOLSKY J. *Metodología de la Historia*. Cátedra. Madrid, 1982. Pág. 188.

<sup>13</sup> Las ideas de Popper que se encuentran en franca contradicción con las de la Escuela de Frankfurt, se expresan en un libro reciente: POPPER, Karl. *En busca de un mundo mejor*. Paidós. Barcelona, 1994.

<sup>14</sup> CAPEL. *Op. cit.* Pág. 404.

Cualquier metodología que decidamos utilizar generará categorías técnicas de utilización específica, porque las técnicas funcionan supeditadas a la teoría de la que dependen, en la que nacen y a la que sirven. El método, en cambio, se mueve también en el mismo ámbito de categorías, pero marca el énfasis, junto con opciones más teóricas que ideológicas, en el repertorio de estrategias que se decide aplicar para un mejor aprendizaje. El método se fija más y confía más en las adecuadas decisiones técnicas que en la teoría. Y se permite aceptar que opciones técnicas de muy diversa procedencia coexistan en el aula, con lo que pueden coexistir también distintos métodos.

Los responsables de la formación de profesores tendremos que planificar cuidadosamente toda la panoplia estratégica para el desarrollo procesual, y muy coordinado, de procedimientos y de aplicación de recursos. Esta planificación ha de hacer referencia a la aceptación de unos principios metodológicos, que deberían corresponder a una metodología. Para nosotros, estos principios, y su correspondiente construcción teórica didáctica, necesariamente dan respuesta a un concepto de la Didáctica de las Ciencias Sociales como una "ciencia de comunicación". En ella, y en la formación de los docentes responsables de ella, la construcción de saberes y actitudes sociales se realiza a través de un proceso en el participan todos los profesores que se están formando, en sus diversas escalas y sistemas, y en el que la propia sociedad educativa participa también a través del medio escolar.

#### LAS CATEGORÍAS SISTEMICAS DEL CURRÍCULUM

Primer nivel: Categorías Teóricas:

- La metodología.
- ◇ El método.

Segundo nivel: Categorías Técnicas:

- Las estrategias.
- ◇ Los procedimientos.

Tercer nivel: Categorías Prácticas:

- Los recursos.
- ◇ Las técnicas aplicativas.

Cuadro 1

## LA META: UN SABER SOCIAL EDUCATIVO DE CARÁCTER INSTRUMENTAL

La idea de la estructura epistemológica de un saber educativo propio, la necesidad de cuyo aprendizaje sea socialmente valorada, por servir como *instrumento de utilización "en la vida"*, ha sido mantenida, desde una perspectiva u otra, de manera explícita o de manera subyacente, por diferentes sociólogos y diferentes pedagogos desde el siglo pasado<sup>15</sup>. Y ese debe ser el objetivo y la meta de cualquier método de formación de profesores. Ellos tienen que aprender a ser difusores y defensores de la idea de los valores instrumentales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Hilda Taba nos dirá que la ciencia social educativa sirve como instrumento de reconstrucción cambio y perfeccionamiento de la cultura, siguiendo las ideas expuestas mucho tiempo antes por Dewey: la cultura como capacidad de reorientación. Marx, mucho más tiempo atrás, en sus *"Doce tesis de Feuerbach"*, opinará que *"los hombres son los que cambian las circunstancias, y el educador ha de ser educado para ser capaz de formar hombres cada vez más capaces de ello"*.

Centrándonos en los investigadores de nuestra propia ciencia recordemos que Joaquim Prats nos advierte de la necesidad de que los cultivadores de esta Ciencia Didáctica Específica, nos distanciamos de las discusiones historiográficas, para centrarnos, a este respecto, en el ámbito del debate propio del educador.<sup>16</sup> Pilar Benejam hace, a su vez, una relación de sus propias ideas y de las de Chevallard en el sentido siguiente que transcribimos: *"La Ciencia Social en el aula es transformadora del saber científico, necesita realizar una ruptura para construir el campo didáctico, ha de tener presente decisiones sobre el saber que se enseña, ha de elaborar una teoría conceptual y práctica de esta transposición, concibe nuestros contenidos científicos no como simples reducciones de los complejos contenidos de la Ciencia Social, sino como contenidos diferentes, intrínseca y cualitativamente. Son dos regímenes del saber que están en interrelación, pero no se pueden ni superponer ni confundir"*<sup>17</sup>.

Por todo ello, dentro de nuestras recomendaciones sobre el método, es importante destacar que nuestros alumnos tienen que conocer cómo conseguir que los aprendizajes dentro del currículum contengan recurrentemente explicitaciones y motivaciones conducentes a aceptar *"las razones del saber"*. Gagné advierte, en este sentido, de que *"necesitamos explicitar muchísimo los objetivos de nuestra enseñanza, vinculándolos a cada acción de aprendizaje concreta"*. Y, por lo que respecta al rigor en la planificación y en la ejecución

<sup>15</sup> Parece que fué BERNSTEIN, en 1971, el que utilizó por primera vez el término específico de "saber educativo". Cf. en GRAVES, J. *La enseñanza de la Geografía*. Visor. Madrid, 1985. Pág. 68.

<sup>16</sup> PRATS. *La selección de contenidos históricos para la Educación Secundaria*. Iber, nº5. Barcelona, 1997. Pág. 9.

<sup>17</sup> BENEJAM, Pilar. *La selección y secuenciación de los contenidos sociales*. En BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan. *Enseñar y aprender Ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. I.C.E./Horsori. Barcelona, 1997. Pág. 75.

del método, con el fin de conseguir estos objetivos, Mager nos previene: *"Si no se sabe con certeza a dónde se va... se puede llegar a cualquier parte"*.

Stenhouse, precisamente un historiador, establecerá las razones del aprender en Ciencias Sociales: crear climas y conciencias de respeto, tolerancia, autonomía personal... despertar la crítica social en Geografía e Historia y educar en la relatividad de las conclusiones históricas, no como un demérito de esta ciencia, sino como una de sus potencialidades creativas. Para ello, también Stenhouse nos habla de la necesidad de una *"declaración de intenciones"* en el propio currículum, donde deben quedar claros los propósitos educativos, las aperturas a la discusión crítica y la *traslación de la teoría hacia contenidos prácticos*<sup>18</sup>. Angel Pérez Gómez, (como en todas sus obras), insistirá sobre esta *"dimensión práctica del saber"* a la que nos venimos refiriendo: *"La intervención docente no se debe reducir nunca ni a una simple transmisión de conocimientos, ni al traslado de unos contenidos teóricos, sino que debe estar dirigida hacia la formación de una manera de pensar y de sentir muy relacionada con los problemas del contexto social, y traducible en aplicaciones prácticas"*<sup>19</sup>.

Pero para despertar en cada alumno el interés por las Ciencias Sociales no valen las "grandes razones". El profesor necesita encontrar las pequeñas, las del día a día, las que van a interesar al alumno, las que conoce a través de la información de los "mass-media", las que se refieren a problemas específicos que atraen a familias y a alumnos concretos... En definitiva, aquellas que les van a llamar la atención porque, *creyendo que son problemas del presente* que ellos mismos están viviendo, se darán cuenta de cómo y de qué manera se vivían este tipo de problemas en *otros tiempos*, o se viven en *otros espacios*. Estos serán sus modelos de problemas, en negativo o en positivo.

No debe ocurrirnos en Geografía e Historia lo mismo que puede ocurrir, por ejemplo, en Matemáticas, donde los profesores hacen aprender a los alumnos raíces cuadradas o ecuaciones de segundo grado... aunque muchos alumnos difícilmente puedan explicar las razones de estos aprendizajes. La suerte para esta disciplina es que, sin embargo, el consenso social acepta que estos aprendizajes son rentables y sirven para la vida cotidiana de los alumnos.

El siguiente cuadro pretende ilustrarnos sobre los tipos de saberes en el mundo escolar.

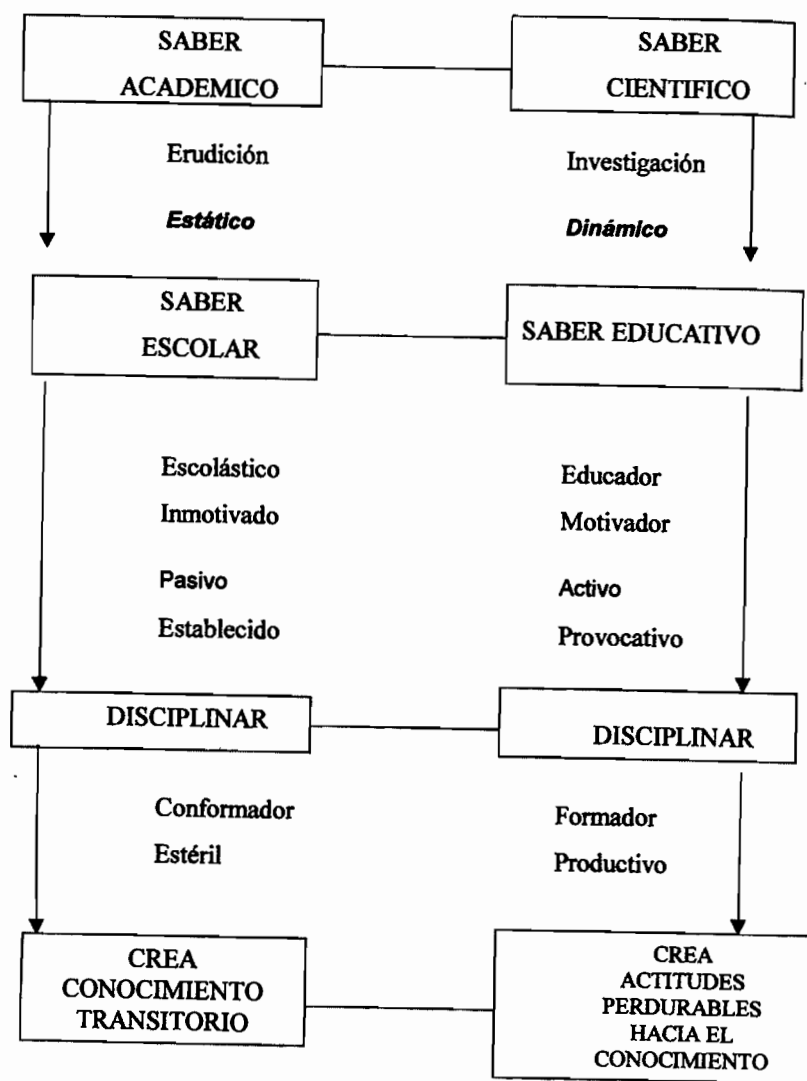
<sup>18</sup> A este respecto, pueden consultarse:

STENHOUSE. *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos, por RUD-DUCK, J. y HOPKINS, D. Morata. Madrid, 1987.

STENHOUSE. *La investigación del currículum y el arte de los profesores*. En "Investigación en la Escuela", nº 15. Sevilla, 1991.

STENHOUSE. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid, 1991.

<sup>19</sup> PÉREZ GÓMEZ. Diálogo con la práctica docente. En *"Cuadernos de Pedagogía"*, nº 252. Barcelona, 1996. Precisamente en esta entrevista, Ángel Pérez Gómez nos dirá que Stenhouse, este historiador especializado en Educación y en la comunicación de la Historia, como Ciencia Social, junto con las demás ciencias sociales, es uno de los científicos que más ha influido en él. Pérez Gómez destaca entre sus ideas, la revitalización del papel del profesor, y su formación, como el factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Cuadro 2.  
LOS DOS SABERES

Reflexionando sobre dónde ubicar, dentro de este cuadro, los distintos comportamientos docentes que conocemos, encontraremos que no son pocos los profesores, incluso jóvenes, para los que la enseñanza no es otra cosa que un conjunto disciplinar *estático, establecido* y, aunque ellos no lo crean, *estéril*, que parte de lo que llamamos un "saber académico", es decir, basado en el conocimiento como instrucción, en saberes que "son lo que son", como

quizá pueda desprenderse de alguna de las conclusiones de unas importantes "Jornadas" de reciente celebración.

Efectivamente, en diciembre de 1999, el M.E.C. convocaba unas Jornadas con el tema: "La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas", en el que más de 500 profesores de E.S.O. de toda España se reunían para elaborar unas "Conclusiones sobre la E.S.O.". En esta magna asamblea se aprobaron ochenta y una notas, unas diagnósticas<sup>20</sup>, la mayoría muy acertadas, y otras con distintas propuestas al M.E.C., las más importantes de las cuáles eran de carácter curricular, o se relacionaban con el comportamiento de los alumnos y la disciplina en los centros escolares. En consecuencia: si las conclusiones diagnósticas se podían considerar acertadas y bastante completas, las conclusiones terapéuticas, desde nuestro punto de vista, aun adecuadas, adolecían de alguna carencia, a la que deseamos referirnos, porque no entraban en algunas cuestiones que nos parece necesario considerar. Reflejaban, sin querer, la multiplicidad de ópticas con las que los propios profesores entienden su función y no abordaban, para alguno de los problemas diagnosticados, su propio fondo, el profundo y diverso fondo de la cuestión. Entre otras cosas, no por falta de la evidente buena voluntad de todos, sino, creemos, porque los profesores suelen expresar, sobre todo, opiniones, y opiniones basadas en la propia experiencia individual, más que juicios fundamentados en conclusiones avaladas por investigaciones de rigor científico y, por tanto, susceptibles de generalización.

La carencia a la que aludíamos, la que hemos creído observar en esa imprescindible relación diagnóstico-terapéutica, se refiere precisamente al tratamiento que en las Jornadas se dió a las metodologías educativas, a la utilización en el aula de las Ciencias Didácticas. Parece obligado señalar a este respecto, que no se profundizó en los problemas y las dificultades que los congresistas destacaban en una Educación Secundaria (a la que, no obstante, reconocían con nuevos objetivos y nuevas características), desde la perspectiva de un necesario cambio en la metodología empleada por el profesorado para la generación de saberes, para la construcción del conocimiento. Y ello, a pesar de que en una de las conclusiones se decía que "la formación inicial del profesorado adolece de un escaso contenido pedagógico". Se trataba de un diagnóstico adecuado que, sin embargo, no contó, a nuestro juicio, con propuestas que lo abordaran con suficiente entidad. A no ser que se estime que la simple práctica garantiza, "a posteriori", su adquisición, y que esta adolescencia no se perpetúa en la actuación docente del profesorado, en cuyo caso ese fallo de la formación inicial no tendría mayor gravedad.

20 M.E.C. Subdirección General de Formación del Profesorado. *La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas*. Conclusiones finales de las Jornadas, leídas por D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Paz Soler Villalobos, portavoz de las mesas de debate. 11 de diciembre de 1999. El documento se encuentra en Internet. <http://www.pntic.mes.es/debate.eso/conclusiones.htm>.

Pero creemos que no es así, y que no son pocos los casos en los que las deficiencias formativas iniciales constituyen un déficit no superado, (ni superable), en la actuación de muchos docentes, insuficiencias más importantes cuánto más caminamos hacia una educación no propedéutica, sino general y básica para todos los ciudadanos, como es la E.S.O.

A este respecto dice, por ejemplo, una conclusión en la que querríamos detenernos, porque nos interesa desde nuestra perspectiva metodológica: *"Una de las ventajas que ha aportado la LOGSE radica en establecer un sistema de evaluación que considera de forma explícita los objetivos, expresados en términos de capacidades... pero... (la evaluación no debe acabar)... centrándose exclusivamente en los procedimientos y las actitudes en perjuicio de los conocimientos"*. Se olvidaba que enseñar no es una función expositiva, sino metodológica, por lo que es imposible que pueda haber solapamiento entre estos tres contenidos curriculares inseparables que forman parte del método didáctico para enseñar. Porque ¿no es el procedimiento la vía metodológica clave para acceder al conocimiento? Si no es eso ¿qué otra cosa es? Y ¿no es la creación de actitudes la manera de conseguir, más que el que los alumnos "sepan" (lo cual para la educación puede acabar siendo irrelevante) el que los alumnos "quieran saber"?

No hay, pues, evaluaciones independientes y aisladas, para lo que por su propia naturaleza no es sino una única unidad: actuar, (procedimientos), a través del instrumento que constituye el conocimiento, (conceptos), para generar en los alumnos determinadas actitudes, fin primordial de la educación. Para poder hacer esto, los docentes necesitan un método. Y si el método que utilizan estaba previsto para otros fines, (por ejemplo, exponer conocimientos científicos para que los alumnos los aprendan, juzgando si ese aprendizaje se ha producido), el cambio en los fines de la educación obliga al correspondiente cambio en la metodología que se aplica, es decir, en la Didáctica. En resumen: los problemas metodológicos, y más en la educación, tienen decisiva importancia sin que ello sepa ser siempre reconocido y aceptado por los docentes. Una de las razones de esta falta de reconocimiento, a nuestro juicio, se encuentra en una formación inicial del profesorado con importantes factores en descubierto.

Acerquémonos más, por tanto, al tema del presente trabajo, que se ocupa de la metodología en relación con la formación de docentes. De la cuestión de la formación inicial del profesorado y sus deficiencias, se habló, como hemos visto, y se trató luego en las conclusiones de éstas importantes jornadas, ciertamente. Pero, a nuestro juicio, habría requerido alguna *nota diagnóstica específica y amplia*, y algunas *propuestas más creativas y más exigentes*. A la cuestión se dedica únicamente una de las ochenta y una conclusiones y, además, frente a las firmes y radicales formulaciones de muchas de las otras propuestas, se enuncia en términos de "se considera muy conveniente..." la puesta en marcha del C.C.P., tal y como está previsto desde hace años... Pero no se denunció, como parecería necesario que las Universidades están

remisas a aceptar su responsabilidad para ponerlo en funcionamiento, sin que el evidente interés que en ello tiene la Subdirección General del Ministerio, a través de un acertado programa, haya conseguido hacerlo finalmente posible.

Pero acaso tuvieran razón los jornalistas. Quizá ninguna falta hiciera, como nosotros creemos, un formidable *cambio de perspectivas y de metodología* en la enseñanza de nuestro país. Y quizá, respecto a la *formación de profesores*, poco más de lo ya establecido, (e inaplicado), fuera necesario. Pero no es así.

Porque por las mismas fechas de las "Jornadas" (diciembre de 1999) el Gobierno español "encargaba la realización de una *investigación universitaria*" sobre la violencia en los Institutos, ante la cual "el gobierno francés ha decidido permitir la entrada de la policía" en los Liceos de nuestro vecino país. El resultado de la investigación, hecho público el pasado mes de febrero, llegaba a conclusiones que establecían, como es natural, "causas múltiples y complejas". Pero entre ellas se destacaban tres en los "mass-media", y las tres en relación con el *ejercicio de la docencia*. La primera era impactante. Porque señalaba como la primera de las tres causas destacadas de la existencia de la violencia en la escuela: *"un marcado aumento de la desconfianza de los alumnos hacia la capacidad didáctica del profesorado"*<sup>21</sup>.

Nos hemos detenido, tras estas reflexiones teóricas, en las Conclusiones de las "Jornadas sobre la E.S.O." y en el Editorial de "El País" sobre la violencia, porque son, ambos documentos, expresión de una dura evidencia: gran parte de la problemática de la *realidad de la escuela* (la realidad de nuestra propia sociedad) camina en una dirección, mientras gran parte del trabajo de todos nosotros, los docentes, (la *realidad que creemos* -o que queremos- ver en nuestras especulaciones), camina por otro.

Consideramos, pues, que esta dicotomía de la realidad, o, por mejor decir, estas *dos realidades que conviven sin conocerse* del todo, profesores y alumnos, constituyen un fuerte desafío educativo, sobre el que deben intentar respuestas, precisamente, los dos elementos que se unen en la presente Ponencia, con estas páginas y con las de las comunicaciones que la acompañan: la metodología y la formación de profesores.

#### REFLEXIÓN SOBRE METODOLOGÍA Y ENSEÑANZA, DESDE LA PRÁCTICA

Desde la práctica, nosotros consideramos que una metodología didáctica formativa de profesores, y aplicable en la realidad, debe estar basada en ese concepto de educación como *proceso de comunicación* que venimos defendiendo, pero con el objetivo explícito de conseguir que *el profesor pueda actuar* sobre él.

<sup>21</sup> *Policía en las aulas*. Editorial de El País. Madrid, 2 de febrero del 2000.

## LOS PRINCIPIOS PARA LA APLICACIÓN DE UNA METODOLOGÍA

Entendido así el proceso de comunicación, necesitamos que el profesor *no sea un reproductor* del proceso y sus consecuencias, sino un actuante que le interprete con el fin de educar a sus alumnos para la adopción de *posturas críticas*, (sea cual sea, como ya hemos destacado, el significado que demos al término), *innovadoras* y sobre todo *personales* en la creación de *su propia categoría de pensamientos*. Con ello, la formación de profesores "*dentro de*" los procesos de comunicación, garantiza, más que cualquiera otra metodología, a nuestro juicio, el éxito de esta formación, pero entraña también peligros.

Porque en este proceso, la propia cultura escolar dota ya a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamientos, que es lo que hace posible la comunicación social<sup>22</sup>. Y, dentro de esa cultura escolar, no cabe duda de que uno de los instrumentos más eficaces utilizados para la creación de ese "*cuerpo común de categorías de pensamiento*" es la educación a través de ese instrumento que llamamos "*Ciencias Sociales*".

Pero esta dotación de pensamiento que suministra la escuela, no se hace (no puede hacerse, continúa Bourdieu), de manera independiente ni, menos aún, de manera exclusiva. Porque se trata de un cuerpo de categorías que no puede establecerse *fuera* del contexto social. En consecuencia, añadimos nosotros, la comunicación educativa puede ser *reproductora* de todo este caudal de categorías, (ese es el peligro al que aludíamos), o puede participar en ella para su análisis, y para la creación de sus propias conclusiones. Son conclusiones a las que puede llegar el profesor y el alumno desde cualquier disciplina, como acción personal. Pero es *nuestra disciplina* específica, *las Ciencias Sociales*, la que *demand*a, *por sí misma*, *el acceso al análisis y a las conclusiones*.

Cualquier acción orientada al *entendimiento*, a la *comprensión* y a la *explicación* del mundo social, como debe ser la del profesor de Ciencias Sociales, se encuentra inscrita, inevitablemente, en un imaginario de "*estructuras sociales universales*". Así, existe un "*consenso universal*" respecto al par conceptual "*acuerdo normativamente adscrito versus entendimiento comunicativamente alcanzado*". Habermas nos advierte muy claramente: "*Cuanto más son las tradiciones culturales y las estructuras sociales vigentes las que de antemano deciden acerca de qué pretensiones de validez, cuándo, cómo, dónde y a favor de qué han de hacerse valer, frente a qué, o han de ser aceptadas por quién, tanta menor es la posibilidad que tienen los participantes mismos de poder tomar posturas nacidas de ellos mismos, tanta menor es la posibilidad de un pensamiento, unas comprensiones, unas explicaciones y, consecuentemente una acción autónoma y renovadora desde posturas con altos porcentajes de nova-*

22 BOURDIEU. "Systemes d'enseignement et systemes de pensée". En "*Revue Internationale de Science Sociale*". Vol XIX. 1967. Pág. 2.

*ción. Si ello es muy difícil al adulto (y, claro está, al profesor), le resulta prácticamente imposible al niño, que recibe, así, de la escuela, el ideal subyacente en los modelos sociales*"<sup>23</sup>. Tenemos, pues, que formar profesores capaces de analizar los *acuerdos normativamente adscritos* al proceso de comunicación social, y hacerlo *dentro de él*, con el fin de convertirlos en profesionales capaces, a su vez, de suministrar *entendimientos comunicativamente alcanzados* de sus justificaciones más íntimas. Y que dentro de la comunicación escolar pueda, el alumno encontrar por sí mismo cada razón de estas justificaciones.

En la Universidad de Valladolid, desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, estamos experimentando una metodología para la formación del profesorado, que denominamos "*de ámbito amplio*", basada en los principios que acabamos de exponer, y en los métodos a los que nos referíamos en la parte teórica del presente trabajo. El debate educativo, para resumir nuestras ideas, por ejemplo, el llamado "*de las Humanidades*", en donde debe centrarse es en *el papel y la configuración curricular* que debamos dar a esos instrumentos que son las disciplinas que impartimos. El problema no reside en el propio conocimiento científico, sino en si nos conformamos con su simple reproducción o si optamos por su transposición comunicativa. Es el debate sobre *los objetivos de la cultura* de una comunidad, junto a la creación o descubrimiento de *una nueva ciencia del método*, (*la Didáctica de las Ciencias Sociales*), para recorrer el camino de la construcción de la cultura propia de la siguiente generación. En cualquier enseñanza todos estos elementos tienen que darse, pues, conjuntamente<sup>24</sup>.

## HACIA MÉTODOS DE ÁMBITO AMPLIO: DÉFICITS FORMATIVOS, INTEGRACIÓN, Y PROPUESTA

Creemos que la formación de profesores no puede hacerse más que dentro de un ámbito comunicativo muy amplio, que se mueva en el marco de *criterios de nivel científico* y explícitamente universitario. "*Ámbito amplio*" en los sujetos, pues la formación de profesores no puede ser sectorial, sino conjunta, abarcadora de *todos los niveles educativos de la obligatoriedad*, y "*ámbito amplio*" en los métodos, que se basen, como en cualquier otra formación universitaria, en la *investigación* científica producida por el área de conocimiento, dando en ella *participación* activa a los alumnos en formación y a los profesores en ejercicio.

Sin embargo, para lo que denominamos "*métodos de ámbito amplio*" en la formación de profesores partimos de una serie de "*déficits formativos*".

23 HABERMAS, J. Op. cit. Pág. 393.

24 BENEDITO. *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcanova. Barcelona, 1987. Pág. 152.

## DÉFICITS FORMATIVOS EN PRIMARIA

Los futuros profesores de Educación Primaria, en sus diferentes titulaciones, reciben un tratamiento de clara minusvalía en su formación. Aun cuando nadie reconocerá que el que sigue es un concepto adecuado para la formación de maestros, lo cierto es que, en la realidad de las actuales circunstancias, entendidas sus funciones como la de meros *transmisores de conocimientos*, y de conocimientos *muy simples*, suministrados a niños, se espera que su formación sea suficiente con un nivel de Diplomatura, es decir, con un nivel puramente técnico: son *instructores* que sólo han de ser formados en *el cómo*, es decir en el *dominio de técnicas* transmisivas.

Sin embargo, una sociedad que ha experimentado profundos cambios de base, entre los que se encuentra la disolución de la vieja estructura familiar parentelar, entrega a la escuela y a los maestros responsabilidades de mucho mayor calado. Nadie se atreverá a decir que no reconoce en los maestros su carácter de *educadores de las futuras generaciones en edades clave*. Lo que, lamentablemente, no obsta para que la necesaria reclamación del imprescindible nivel de licenciatura, que garantice para estos profesionales el cumplimiento adecuado de su nuevo papel, esté provocando rechazos en muchos más sectores de lo deseable.

Hablemos de uno de los déficits que la actual situación comporta. Nos referimos a que, carente de este nivel, la función docente del maestro no puede ser objeto de investigación por sus propios profesionales. ¿Es que no se reconoce categoría de nivel científico a lo que el maestro realiza?... Como esta afirmación resulta absurda, nos encontramos con que *la investigación educativa* es responsabilidad científica de otros profesionales, (la titulación de Magisterio no ofrece la posibilidad de disponer de "suficiencia investigadora"), que, sorprendentemente, nunca pueden ser los mismos que ejercen la función que se investiga, paradoja que no ocurre en el resto de las profesiones.

Así, por un lado, la *investigación educativa*, (sin entrar en la reconocida calidad que tiene la que se produce, ya que esta no es ahora la cuestión), "no se puede" realizar *por los propios maestros*, con lo que se pierden perspectivas *comunicativas* probablemente inimaginables, ni la propia función docente del maestro se podría ejercer, teóricamente, *con criterios de aplicación científica*, porque no parece ser científica, sino técnica, su formación.

Así, por otro lado, la formación de futuros maestros en la Universidad, (ya que ellos no son ni licenciados, ni doctores), *puede* realizarse, ciertamente, *por profesores* universitarios *que jamás han entrado en una aula*, lo que viene a ser como aceptar que los profesores de Cirugía pueden ejercer su trabajo sin conocer lo que es un quirófano: los miles de maestros que ejercen eficazmente su función no tienen posibilidad de *comunicarse* con las aulas universitarias. Y así, finalmente, desvinculados los centros educativos de la formación de profesores en la Universidad, (a diferencia de lo que ocurre con los hospitales), algo tan cambiante, tan en crisis permanente, tan necesitada de reciclaje con-

tinuo, como es *la educación*, *no mantiene su hilo de comunicación* con los profesores en formación ni con nosotros, los formadores de profesores necesitados también, a nuestra vez, del reciclaje que esta *ósmosis comunicativa* facilitaría.

Estos "déficits", en la práctica, son superados muchas veces por estimables *esfuerzos individuales*. Pero, evidentemente, cuánto más se multipliquen estas acciones personales, más se pone de relieve la gravedad del problema. La metodología que proponemos *se inscribe en este tipo de esfuerzos*.

## DÉFICITS FORMATIVOS EN SECUNDARIA

Si grandes son los déficits formativos iniciales en el profesorado de Primaria, mucho mayores lo son en el profesorado de Secundaria. Al fin y al cabo, en el primer caso, la estructura formativa es la adecuada, siendo el déficit únicamente de reconocimiento de nivel académico y de establecimiento, inmediatamente después, de la *comunicación* con los centros profesionales, como ocurre en Medicina. Si ello se produce, todo lo demás se generará por añadidura: *investigación, doctoramientos*, profesores en la Universidad procedentes del campo de la *propia formación facultativa*...

En Secundaria en general, pero muy particularmente en la formación del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, los déficits formativos no pueden calificarse más que de espectaculares. Sustraído de la competencia de los maestros *el período 12-14* que les concedió la Ley Villar Palasí, se estableció un nuevo *período, el 12-16*, que era obligatorio, general y básico, y para la formación de cuyos responsables se reconocía la necesidad de establecer el *nivel de licenciatura*, razones que eran las mismas, obviamente, con las que en el epígrafe anterior justificábamos ese nivel para la totalidad de la educación obligatoria y no sólo (¿por qué sólo para éstos?) para los cuatro años últimos.

Sin embargo, pese a la claridad de la situación, no se ha creado *ninguna licenciatura* que forme a los profesores que puedan atender ese nivel de educación general básica, ampliada en dos años, que se llama E.S.O. Y éste es un problema del Ministerio de Educación, que en ello incumple claramente los objetivos que guiaron la LOGSE. Si fracasa, como dicen, la E.S.O., una de las razones es la *inexistencia de profesores* que la atiendan, específicamente formados para "ESO".

Es un problema, como decimos, de responsabilidad del M.E.C. Y debería ser un problema para la Universidad que lamentablemente, se mueve en otros parámetros. En definitiva: *¿Dónde y cómo se forman los diferentes profesores de E.S.O y, en concreto los de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?* Digámoslo claramente: *en ningún sitio*.

La Universidad, que en cuestiones de Educación suele siempre dirigirse hacia otro sitio, por otra vía, y en sentido divergente, camina a su aire. Nada entiende que tenga que ver la formación de profesores de Secundaria con las

Escuelas y las Facultades de Educación... lo que ya es "entender". Pero además, en la mayoría de las universidades, que no han aceptado la titulación de "Humanidades"<sup>25</sup>, se forman sólo geógrafos, o sólo historiadores o sólo *historiadores del arte, habiendo eliminado, conscientemente, en muchas de éstas, los referentes formativos*, no ya sólo psicológicos y didácticos, sino *complementarios instructivos* en otras ciencias, propias del área en Secundaria, que se necesita añadir *imprescindiblemente*, a esta formación exclusivista. Y así, hay titulaciones universitarias donde es posible salir especialista en arte gótico sin haber estudiado historia medieval... mientras se considera adecuado, sin embargo, que estos licenciados especialistas, por ejemplo, en gótico, y formados así, intenten explicar la geografía física de Galicia en un aula almeriense de veinte niños de doce años que además, en su mayoría, pueden ser magrebíes o subsaharianos. Permanece incomprensiblemente, es cierto, un curso desprestigiado que se llama C.A.P. Pero ¿Cuántos C.A.P. existen que hayan cambiado su metodología tras la implantación de la E.S.O. o, al menos, su plan de estudios? La simple contestación a esta pregunta da clara idea de lo que es el C.A.P..

Nada tiene de extraño que, en esta situación, *la comunicación existente* entre la Universidad y los I.E.S. cuando existe, esté, lamentablemente, reducida a los *referentes instructivos* que, aunque imprescindibles en la educación, tan *subsidiario papel* cumplen, como conocimiento *considerado en sí mismo*, en la acción educativa cotidiana del profesional de Secundaria. Investigaciones, doctorados, cursos... organizados por nuestros compañeros de los Institutos, no se suelen referir a *la metodología* aplicable a la presencia de los conocimientos, (su Didáctica), y se refieren más al instrumento del conocimiento que a sus planteamientos específicos en el mundo de la educación, es decir, a lo que constituye la fundamentación de la tarea profesional de un docente.

Pongamos un ejemplo. Existe en Secundaria una Asociación prestigiosa, y con un amplio bagaje de actividades<sup>26</sup>, a la que, como antiguo Catedrático de Instituto pertenezco. Entre estas actividades se encuentra la publicación de una revista profesional para docentes de Secundaria: "*Tiempo y Tierra*", cuyo último número se ha dedicado al tema "Enseñar las Américas"<sup>27</sup>. Pues bien, de diez artículos sobre esta cuestión, excepto alguno, la mayoría no se ofrecen

25 Existe una licenciatura, que es denominada muy impropia de *Humanidades* porque esa materia no existe en Secundaria y porque su formación solo tiene niveles académicos adecuados en *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Con esta titulación se ha perdido una ocasión inmejorable para organizar una Licenciatura específica para formar profesores de Secundaria, suprimiendo una parte del currículum, puramente "cultural", y sustituyéndola por materias psicodidácticas específicas. No se ha hecho lo mismo, ni siquiera como ineficaz intento, para las Ciencias experimentales.

26 Asociación Española del Profesorado de Geografía e Historia. Calle de Francos Rodríguez nº 106. 28039. Madrid.

27 *Tiempo y Tierra*. Revista de la A.H.G. Número 9. otoño-invierno. 1999.

con estructura, redacción, documentación... es decir, *metodología*, que les haga especialmente útiles para un currículum educativo, sino con arreglo a los parámetros del campo científico de procedencia. Por ejemplo, "Otros Estados Unidos, otra Iberoamérica: un acercamiento a Brasil", "1868: Revolución en España y contrarrevolución en Cuba", "Las tres edades de la pintura mural mexicana"... En la presentación del número, se señala, primero, que estos artículos "*son plasmación de la diversidad de nuestras curiosidades e iniciativas*", y después se defiende, con razón, que "*si buscáramos una tónica dominante... (de la Asociación y de la Revista, sería)... la orientación didáctica que, directa o indirectamente vertebrada todas nuestras actividades*". Entiéndase que si traemos aquí esta cuestión no es para discutir la calidad científica de cada artículo, ni el indudable interés que la revista tiene, ni el inestimable esfuerzo que sus directores realizan. No es nada de eso. Se trata *únicamente* de resaltar *la dirección de las curiosidades e iniciativas del profesorado de Secundaria* que se mueve *todavía* más en el cultivo del campo científico, del instrumento que le sirve para educar, que en los problemas, también científicos, referentes a *la utilización* de ese instrumento. Y se mueve más en los intereses de la *formación individual* del profesor, que en su proyección profesional activa, es decir, en la de *los intereses de los alumnos*. Todo ello a pesar de incluirse dentro de una Asociación que defiende (y ello es muy de valorar) que su tónica dominante ha de ser una *orientación didáctica que vertebrada directa o indirectamente todas sus actividades*. A nuestro juicio, eso no se produce sólo por la herencia, en el espíritu de los docentes, del viejo y añorado Bachillerato, sino también porque en la nueva situación de las titulaciones universitarias no se aborda la *formación integral* del profesorado más reciente, estableciendo sus imprescindibles relaciones académicas con el *ámbito metodológico educativo*.

He aquí, de nuevo, "déficits", en este caso de Secundaria que, en la práctica, son superados por estimables *esfuerzos individuales*, como el de la Asociación y la Revista que acabamos de señalar. Pero, evidentemente, de nuevo se pone de relieve la gravedad del problema en cuanto son esfuerzo únicamente de minorías concienciadas de su existencia. Hasta que no se reforme la *inadecuada formación científica del profesorado de Geografía e Historia* en las universidades, y hasta que, además, esta formación no se realice puesta en relación con las Áreas de *conocimiento educativo* a lo largo de su *carrera académica*, la formación del profesor de Secundaria será ineficaz y desvinculada de sus compañeros de primaria, con una clara e indeseable solución de continuidad dentro de la Educación Obligatoria, en donde la mitad de los profesores (los de Primaria) son educados en una dirección, y la otra mitad, (los de Secundaria), en dirección probablemente contraria.

LOS ÁMBITOS DE UNA "PROPUESTA METODOLÓGICA AMPLIA".

Partiendo de la aceptación de estos déficits, y en la voluntad que el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de

Valladolid, aporta para superarlos, se ha diseñado, y se lleva aplicando desde hace tres años, un proyecto de formación integral del profesorado que se cimenta en los siguientes principios:

- Una metodología comunicativa entre centros, profesores y profesores en formación.
- Formación integral, dentro de ella, de todo el profesorado implicado, incluyendo los propios profesores de la universidad, los profesores de los centros educativos en los que se actúa, e incluso los alumnos de Psicopedagogía.
- Unos métodos basados en la investigación educativa como núcleo científico formativo en el que todos confluyen.
- Unas estrategias de interacción didáctica con los centros docentes que colaboran y participan en nuestros programas formativos, y que conducen a acciones de docencia cotidiana, en la que participan alumnos y profesores del Departamento, para la innovación metodológica.

El núcleo de la metodología está constituido por programas de investigación educativa que se traducen en investigaciones específicas en centros docentes. Llevamos tres años trabajando en torno a la aplicación de métodos lúdicos en la docencia cotidiana, en la mejora de las estrategias didácticas con minorías étnicas, y en programas de desarrollo de capacidades con alumnos de alta dotación intelectual.

Al propio tiempo, la participación de los profesores en formación, es integral y total. Además de implicar en estos programas a alumnos de tercero de Educación Primaria, participan también alumnos de cuarto de Psicopedagogía, (donde nuestro Departamento tiene una asignatura obligatoria), alumnos de nuestros Cursos de Doctorado, y alumnos del C.C.P., Curso de Cualificación Pedagógica en Secundaria, especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia<sup>28</sup>.

Es interesante destacar cómo alumnos que ya han obtenido su titulación, tanto de Primaria como también de Secundaria, suelen colaborar después, también voluntaria y desinteresadamente, en estos trabajos, por lo atractiva que la metodología resulta para su autoformación y para una permanencia de la misma. Y es interesante destacar, así mismo, cómo en algunos Centros docentes, finalizado el programa, los profesores expresan su deseo de continuidad en su colaboración con alumnos y profesores del Departamento, con lo que se establecen lazos de comunicación muy productivos, en términos de efica-

28 En la Universidad de Valladolid, desde hace dos años, (y tras una experiencia previa de otros dos años), funciona un Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales reconocido por el M.E.C. como Curso Experimental C.C.P. Este curso fué evaluado positivamente el año pasado, por lo que ha recibido su aprobación definitiva para continuar en Valladolid, hasta su implantación en todas las Universidades. El curso se imparte a veinticinco alumnos licenciados, y funciona en paralelo, y al margen, del C.A.P. En otras páginas de las presentes Actas encontrará el lector una Comunicación sobre este curso y sobre sus resultados.

cia pedagógica. Esta participación suele enfocarse por la vía de un Programa-Seminario de un C.P.R. En nuestro caso, se trata del C.P.R. N° 1, y el Programa se denomina: *Innovaciones metodológicas en el Área de Conocimiento del Medio*.

En este último caso, el Programa sirve de reciclaje y puesta al día para los profesores del Departamento, (si no fuera ya suficiente con los propios Programas de Investigación), y de vínculo aún más fuerte entre los Centros, sus profesores, y la Universidad.

Interesa también destacar que los programas de investigación suponen una clara superación del *Practicum*, y que se realizan al margen de esta asignatura troncal de la carrera de Magisterio.

Toda esta metodología a aplicar tiene como objetivo que los futuros profesores se eduquen desde la investigación y a través de la investigación, que se establezcan vínculos entre la Universidad y los Centros docentes y que, desde esta plataforma se introduzcan innovaciones curriculares en los centros docentes, apoyadas, así mismo, no en la intuición o en el voluntarismo sino en la investigación científica. Y todo ello, sirve de aval, desde otra perspectiva, para la reclamación del carácter de Licenciatura para las titulaciones de Magisterio, y para la integración de una formación homogénea de todo el profesorado de la Educación Obligatoria, cimentada en las áreas de conocimiento educativas.

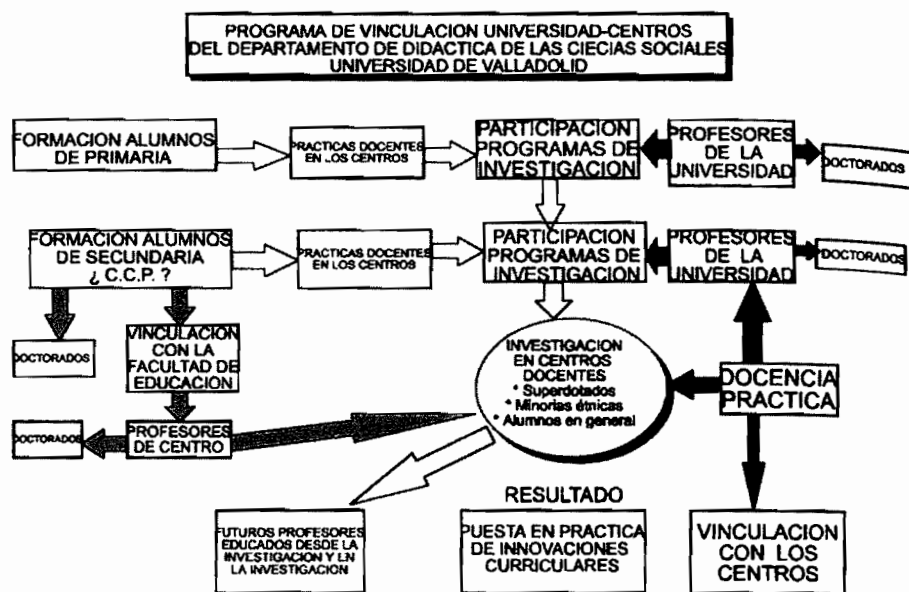
La consecuencia última de todo el proceso es la realización de investigaciones conducentes a la presentación de Tesis Doctorales en el Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Tesis doctorales para los alumnos de Magisterio que, de momento, quedan circunscritas, en sus posibilidades reales, a los alumnos que han pasado al segundo ciclo, es decir, para los que, en nuestra Universidad, acceden a la Licenciatura de Psicopedagogía. Tesis doctorales para alumnos del C.C.P. que, luego, se matriculan en nuestros Cursos de Doctorado, y para profesores de centros docentes, que, si son licenciados, lo hacen también. Y tesis doctorales, finalmente, para los jóvenes profesores ayudantes del Departamento, cuyas plazas no son convocadas a concurso hasta que no son doctores.

Toda nuestra metodología se aplica de acuerdo con los parámetros que especificábamos en la primera parte de la presente ponencia. Los métodos didácticos de interacción, en las tres categorías de las que anteriormente hablábamos, tienen tres campos de desarrollo, (entre otros muchos que pueden aplicarse), en función de los programas de investigación en los que estamos trabajando.

El programa con alumnos de alta dotación intelectual, se enmarca fundamentalmente en estrategias comunicativas, y en él están participando con mayor dedicación alumnos del C.C.P. que desarrollan con estos alumnos técnicas procedimentales en diferentes instituciones culturales de la ciudad de Valladolid.

El programa de didáctica lúdica se enmarca fundamentalmente en estrategias cooperativas, a la luz del tipo de juegos que se están aplicando, cuyos objetivos se dirigen a comprobar el avance en los aprendizajes, pero sobre todo en las actitudes, con alumnos de capacidades medias y bajas. Partipan aquí, con mayor grado, alumnos de tercero de Educación Primaria.





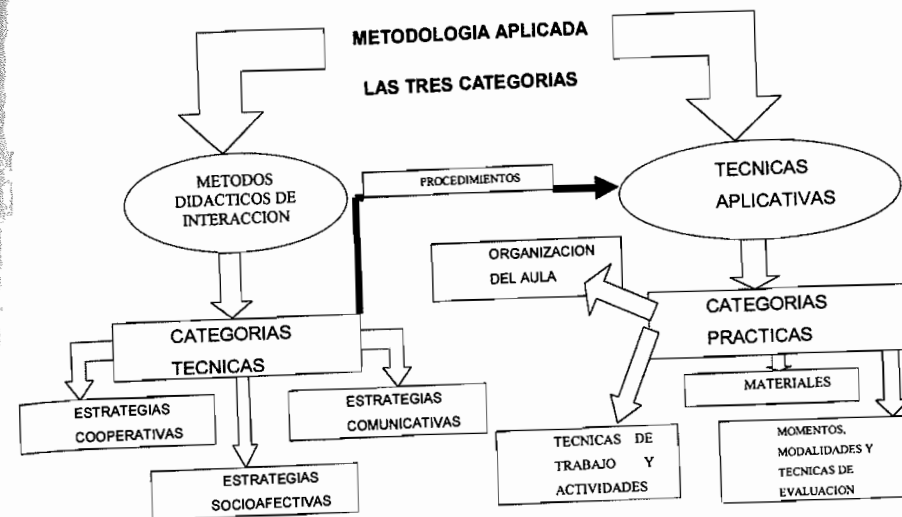
Cuadro 3.

PROGRAMA DE METODOLOGÍA COMUNICATIVA

Y el programa con *minorías étnicas*, (alumnos gitanos), se enmarca fundamentalmente en estrategias *socioafectivas*. Se está trabajando la educación sociocultural de estos alumnos a través de juegos, a través de la propia historia del pueblo gitano, dentro de los conocimientos de Ciencias Sociales, con terminología de su propio idioma, y con procedimientos de todo tipo, particularmente lúdicos. Los alumnos de alta dotación, participan también, muy activamente, en este programa, así como alumnos de Psicopedagogía.

Pero, en general, alumnos de todas las titulaciones, y de todos los programas, interaccionan su participación, sus actividades, sus experiencias y su colaboración práctica. Es muy gratificante y muy estimulante para todos, asistir durante dos tardes a la semana a las reuniones de los diferentes alumnos que participan activamente en los programas, discutiendo, intercambiando opiniones y experiencias, programando y elaborando materiales, debatiendo su participación en las acciones docentes en los distintos centros, comunicándose unos a otros los resultados de sus propias actuaciones y las respuestas que encuentran en los alumnos de los colegio...Y es más gratificante aún comprobar cómo los alumnos del C.C.P., jóvenes licenciados formados desde perspectivas muy alejadas de los intereses específicos de la educación, están descubriendo en ella un nuevo mundo de problemas, de intereses, y de acción.

Por lo que respecta a la última consecuencia positiva, la colaboración de la universidad en las tareas docentes de los centros, lo más importante de nuestra participación consiste en el *enfoque investigador* que ello confiere al seguimiento del desarrollo del currículum.

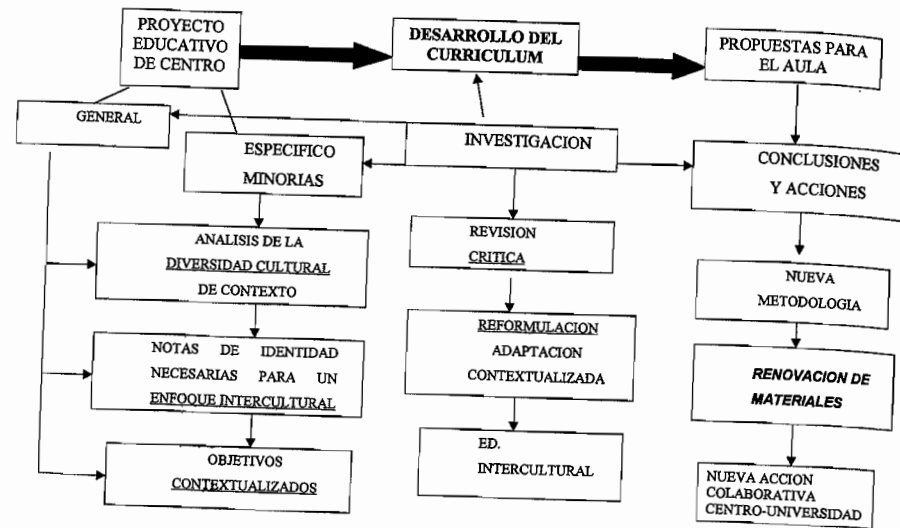


Cuadro 4.

METODOLOGÍA APLICADA

Desde este enfoque, el proyecto educativo de centro, contempla una *visión curricular dinámica*, en su propia estructura y en su proceso temporal. En éste último, *la revisión crítica* permanente, y la consiguiente reformulación de contenidos, particularmente procedimentales, (y a veces, incluso, de objetivos), conduce a propuestas compartidas, nacidas del grupo de profesores del Centro que participa en el Programa-Seminario, de nuestros profesores, y de nuestros alumnos.

Ello resulta muy positivo para el profesorado del centro educativo, alumnos de cuyos profesores se inclinan, *¡por fin!*, hacia la realización de doctorados sobre su propia función (y no sobre los contenidos), y viven una renovación metodológica en la que coadyuvamos. Resulta muy positivo para nuestros alumnos, que se sienten extraordinariamente motivados hacia la función docente desde la investigación y la participación (*¿será ésto la investigación-acción?*).



Cuadro 5.  
TRES ÁMBITOS DEL MÉTODO

Y resulta muy positivo, en definitiva, para los profesores de la Universidad, que penetran en el ideal de la actuación del profesorado formador de docentes: *desarrollar sus clases* a partir, sí, de la más moderna *bibliografía*, pero también como producto de *conclusiones investigadoras*. Unas investigaciones sobre los problemas de la Didáctica de las Ciencias Sociales, programadas desde la Universidad, pero "*vivenciadas*", finalmente, por ellos mismos, en los propios centros, como culminación y espléndido colofón de una metodología, teórica y práctica.

Es la actuación que, en definitiva, se reclama como *razón última de la acción docente de la Universidad*.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE PROCESOS INVESTIGATIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ  
*Universidad de Huelva*

¿Qué estrategias metodológicas necesitan desarrollar los estudiantes de maestro para impartir Ciencias Sociales?, ¿en qué medida están condicionadas por el modelo recibido en su formación como alumnos?, ¿cómo promover el aprendizaje de enfoques metodológicos que integren teoría y práctica en la formación del profesorado? Con éstas y otras preguntas, queremos hacer explícito uno de los núcleos de preocupación de la Didáctica de Ciencias Sociales centrado en el cómo enseñar que, si bien para la corriente tecnológica se ha confundido con el propio objeto de estudio de la didáctica, desde una perspectiva crítica y sistémica se entiende, por el contrario, como uno de los elementos curriculares que en mejor medida sintetiza el modelo didáctico de cada profesor.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Cualquier propuesta de enseñanza, explícita o implícitamente, en este u otro contexto espacio-temporal, desarrolla un modelo metodológico capaz de afrontar el hecho educativo. La metodología responde a la pregunta "cómo enseñar", y se define como "*el conjunto de prescripciones y normas que organizan y regulan, de forma global, el proceso de enseñanza-aprendizaje*" (García y García, 1989).

La importancia concedida al cambio metodológico constituye uno de los aspectos más destacados de diversos trabajos de la línea de investigación centrada en el currículum del área, decantándose, en unos casos, por la utilización de estrategias metodológicas participativas e inductivas y, en otros, por estrategias basada en la investigación a partir de la resolución de problemas sociales. Mallart (1985/86), en un estudio descriptivo, revisa la metodología de enseñanza a partir de un análisis de las disposiciones oficiales

de los programas del área obteniendo como conclusión, la necesidad de adoptar métodos activos que partan del estudio del medio y recojan las aportaciones de las nuevas tecnologías. Rivera (1993/94) constata la utilización masiva de estrategias metodológicas tradicionales en el área y propone la adopción de un modelo metodológico investigativo basado en la solución de problemas que fundamente la necesidad de un currículum integrado del área. La experimentación de una unidad didáctica que se implementa en el aula, demuestra, cuantitativamente, las ventajas de la metodología investigativa frente al enfoque tradicional.

Esta línea de trabajo basada en la búsqueda de estrategias de enseñanza y aprendizaje por investigación constituye una constante en multitud de investigadores y grupos del campo de las Didácticas Específicas. Los estudios entre otros de GIE (1991), Merchán y García (1992/95), García y Cañal (1995), Travé (1998b) demuestran la viabilidad, pertinencia y funcionalidad que este tipo de estrategias puede aportar para mejorar y transformar la práctica escolar.

Ahora bien, al objeto de obtener una visión panorámica de los modelos de enseñanza es importante definir qué se entiende por "modelo" y cuáles son sus características. Bunge (1975, pp. 15-16) considera, que "*el modelo teórico es una representación conceptual esquemática de una cosa o de una situación real o supuesto real*". A partir de este marco de referencia conceptual, Porlán (1993), caracteriza los modelos didácticos generales que se han aplicado en la enseñanza de las ciencias analizando la práctica actual del currículum. De este modo, distingue entre modelo tradicional, caracterizado por un enfoque curricular excesivamente centrado en los contenidos de enseñanza; tecnológico, obsesionado por los objetivos; espontaneísta o activista, interesado en exceso en los alumnos y, el enfoque basado en la investigación, que parte de una perspectiva integradora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Benejam (1997), por último, en el caso de las Ciencias Sociales, al estudiar cómo se articulan las distintas tradiciones epistemológicas (positivista, humanista, crítica y posmoderna), propone algunas ejemplificaciones referidas respectivamente al estudio de la localización industrial, la contaminación del río o el estudio de la delincuencia, donde se describen los diversos enfoques utilizados.

Frente al marcado sesgo que presentan algunos modelos metodológicos: olvido sistemático de los intereses y necesidades de los alumnos -por parte del modelo eficientista (tradicional y tecnológico)- y al espontaneísmo de los denominados modelos activos, la propuesta que defendemos, por el contrario, ahonda sus raíces en un modelo metodológico basado en la investigación, que pretende aportar alternativas viables para facilitar un doble objetivo: conocer e interpretar la realidad escolar, y aportar propuestas que ayuden en los procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, mejoren las estrategias de enseñanza.

Este enfoque de la investigación escolar (GIE, 1991) se fundamenta en una perspectiva compleja y sistémica de la educación, un enfoque constructivista del conocimiento humano y una perspectiva crítica de la enseñanza que postula la necesidad de conocer la realidad para someterla a reflexión crítica y posibilitar su función transformadora.

La *investigación escolar* debe ser entendida, entre otras cuestiones, como un proceso de búsqueda y acción para comprender críticamente la realidad social; no asimilable a la investigación científica como tal, pues posee sus propios ritmos, procesos, técnicas y mecanismos de regulación; se apoya en el mantenimiento del interés real de los alumnos y no en sus intereses más espontáneos contaminados por los medios de comunicación; precisa, igualmente, de variados recursos y fuentes de información; aún siendo una actividad planificada no constituye un plan cerrado y lineal; reconoce la importancia del proceso por encima del resultado; posibilita la integración del saber favoreciendo el desarrollo de un currículum integrado y en espiral; en fin, permite la funcionalidad de los aprendizajes para su uso en situaciones cotidianas de la vida.

Atendiendo a todo lo anterior, podemos afirmar que en todo proceso de investigación escolar, existen una serie de pasos o momentos que caracterizan esta opción didáctica (véase las propuestas formuladas por Del Carmen, 1995; García y Cañal, 1995); sin embargo, dicho proceso no constituye un compendio de fases lineales a seguir, sino que se configuran como orientaciones flexibles para desarrollar investigaciones en contextos de formación inicial y permanente del Profesorado.

#### *Partir de problemas.*

Resulta evidente que cualquier proceso de investigación escolar, independientemente del nivel educativo seleccionado, parte de este supuesto, de la selección de un problema relevante de la vida cotidiana, esto es, de interrogantes y vivencias que se dan en la vida real de los alumnos y alumnas. En este sentido, seleccionar y secuenciar una trama de problemas sociales orienta la intervención educativa, ya que permite concretar y recoger en la práctica, los intereses e interrogantes propuestos por los propios estudiantes.

#### *Suposiciones o hipótesis.*

Las soluciones aportadas por los alumnos en la resolución de los problemas propuestos nos permiten conocer las ideas y teorías personales que han construido sobre una determinada temática. Las concepciones de los alumnos están mediatizadas por el contexto social donde se desenvuelven, constituyendo a la vez elaboraciones personales; sin embargo, los esquemas mentales que construyen los alumnos en una determinada etapa evolutiva pueden ser agrupados en distintos niveles de complejidad.

*Planificación del proyecto*

Planificar la investigación escolar, es una tarea del proceso intelectual preparatorio en el que se fija una finalidad atractiva inmediata y se proponen los medios para lograr un desarrollo coherente del proceso. La elaboración del proyecto supone el diseño de actividades, que precisa de un proceso de acoplamiento a la forma de construcción del conocimiento del alumno, la selección de contenidos y objetivos, así como la definición de recursos y criterios de evaluación que se van a utilizar para conocer el proceso y los resultados.

El itinerario de actividades permite armonizar la estructura temporal de la secuencia -actividades iniciales, de aporte de nueva información y de síntesis- con otra de carácter procedimental donde se articulen diversas estrategias y destrezas, caracterizadas por Cañal (2000) como actividades dirigidas a movilizar información, otras dirigidas a organizar y transformar conocimientos y, finalmente, aquellas que expresan información y conclusiones elaboradas.

*Desarrollo del proceso de investigación escolar*

Planificada la acción, estamos en disposición de desarrollar la práctica educativa, si bien, como norma general, el diseño debe ser conocido por todos los implicados para que pueda ser gestionado y regulado lo más colectivamente posible. Es, en este momento, cuando se recogen, seleccionan, clasifican e interpretan los resultados recogidos de diversas fuentes para, posteriormente, sintetizar, comunicar y generalizar las conclusiones obtenidas.

*Metacognición o Reflexión sobre el proceso*

Constituye el análisis y recapitulación del proceso de investigación que se ha venido implementando. Sólo cuando el grupo de alumnos y el equipo de profesores, a la luz de las observaciones realizadas de la práctica docente, es capaz de reflexionar sobre todos y cada uno de los aspectos realizados, se consigue unir el pensamiento a la acción. Ello supone supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje: la consecución de los objetivos y contenidos, los obstáculos encontrados en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, el trabajo realizado por el equipo de profesores, la organización de los alumnos, de la clase; con la finalidad de emitir juicios que permitan el abandono de prácticas rutinarias y favorezcan la adopción de procesos de innovación curricular; es decir, promuevan la unificación de teoría y práctica.

ANÁLISIS DE CASO: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ¿CÓMO ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

Difícilmente se puede comprender una experiencia educativa si no se contextualiza en un lugar, se expresa el contenido y se describen sus metas edu-

cativas. Una experiencia representa en sí misma un "análisis de caso" y como tal, es preciso comentarlo, pues, "al lector le interesa conocer en el relato no sólo el lugar al que se llegó, sino los avatares que han sufrido en el camino y cómo se fueron superando las dificultades" (Santos Guerra, 1990, p. 112).

Promover una actitud investigadora y crítica para resolver los problemas didácticos que plantea la práctica docente, constituye una de las finalidades que orienta el programa de la asignatura de 2º curso de Magisterio "Ciencias Sociales y su didáctica" -especialidad de educación primaria- donde ubicaremos la experiencia. Se parte, pues, de un modelo de formación del profesorado basado en la reflexión sobre la práctica, objetivo difícilmente alcanzable si pensamos en la propia configuración de los planes de estudio actuales que, desde una perspectiva enciclopédica, antepone teoría a práctica, en fin, fragmentación de contenidos a interdisciplinariedad entre materias (Benejam, 1986; Gimeno y Pérez, 1992; Vera, 1997, Estepa, 1998).

En la ejemplificación que nos ocupa, describiremos, a continuación, la experiencia realizada durante el curso escolar 1997-98 a partir del diseño de la unidad didáctica: "Cómo enseñar Ciencias Sociales en Educación Primaria", que responde a una estrategia metodológica basada en el estudio de las concepciones de los alumnos y en la investigación de alumnos y profesor (Porlán y otros, 1996). Entre sus *objetivos* figuran: a) facilitar la reflexión, la expresión y el contraste de las concepciones iniciales de los estudiantes sobre los modelos metodológicos, b) conocer distintos modelos metodológicos que se aplican en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria; c) comparar diversos enfoques de organización del aula en Ciencias Sociales, d) analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la investigación escolar; e) describir y realizar distintos tipos de actividades relacionadas con la enseñanza de estas ciencias; y f) planificar, desarrollar y evaluar una actividad de salida relacionada con el estudio de alguna problemática de carácter social. De igual forma y, en relación con los *contenidos*, destacan: el estudio de la práctica como referente, los modelos de currículum en la acción; las orientaciones metodológicas para el Área de Conocimiento del Medio; las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales basadas en la investigación escolar; clasificación de actividades para la enseñanza de las Ciencias Sociales; y, por último, la preparación, desarrollo y evaluación de una salida de trabajo.

El itinerario de las actividades programadas pretende igualmente promover un papel activo e investigador del alumno que, en todo momento, le permite indagar, exponer, observar, e interesarse por la resolución de problemas didáctico-sociales que se presentan. A modo de síntesis, haremos un recorrido por las actividades programadas destacando la finalidad, el desarrollo y los obstáculos detectados en la realización de las mismas.

La tipificación de diversos modelos metodológicos *en la enseñanza de las Ciencias Sociales* constituye una primera actividad exploratoria de las concepciones de los estudiantes. En ella se presenta, a través de la descripción de cuatro aulas, las distintas estrategias metodológicas utilizadas por varios pro-

fesores para impartir docencia en Educación Primaria mediante el desarrollo de una unidad didáctica de contenido social. Se expone, entre otras cuestiones, cómo desarrollan su programación de trabajo, cuál es el papel del profesor y de los alumnos, así como la organización del aula, los recursos que emplean y los criterios de evaluación utilizados. Los alumnos, en grupos de trabajo, completan, finalmente, una rejilla de observación señalando los aspectos más sobresalientes que caracterizan el modelo metodológico de cada uno de los profesores -tradicional, tecnológico, espontaneista e investigativo-. Con ello, se persigue conocer tanto las concepciones de los estudiantes sobre la práctica, como el tipo de modelo didáctico aprendido por el estudiante de maestro siendo alumno, aspecto este último de una gran importancia como destaca la investigación sobre pensamiento del profesor (Barquín, 1995).

Los alumnos encuentran obstáculos al intentar diferenciar los elementos curriculares de cada uno de los modelos expuestos, sobre todo, en lo referente a objetivos, contenidos y actividades; elementos que identifican genéricamente con el tema objeto de estudio. Tampoco definen criterios claros y regulares que les permitan entender el papel que ejercen alumnos y profesor al asociar realización de tareas con actitud activa; así, la cuarta parte de la clase aproximadamente, estima que el modelo tradicional, representado en el caso A, supone pasividad del profesor y actividad del alumno, confundiendo de esta forma diseño con ejecución de tareas. Por último, se produce un rechazo al modelo tradicional y/o tecnológico en el que se han educado, desembocando en una identificación mayoritaria con el modelo C (de tendencia humanista o espontaneista), considerado el modelo más idóneo para impartir Ciencias Sociales sobre todo por el reconocimiento de los intereses de los alumnos, aspecto que como estudiantes aún les gustaría experimentar.

Las actividades de desarrollo representan la fase de reelaboración que el alumno realiza a partir de la confrontación de nuevas informaciones recibidas por diversas fuentes y medios. Comentamos a continuación los trabajos propuestos para este segundo momento.

Una breve exposición del profesor acerca de los modelos de curriculum en la acción, comentados anteriormente, ilustra la actividad segunda a través de la lectura y elaboración de resúmenes que deben realizar individualmente los alumnos. Ello, unido al análisis de las orientaciones metodológicas expresadas en el Decreto de Educación Primaria para el Área de Conocimiento del Medio, permite inferir un perfil más ajustado a la realidad de los distintos enfoques utilizados para enseñar Ciencias Sociales y, al mismo tiempo, facilita una primera aproximación del estudiante de maestro hacia un modelo didáctico personal.

En este momento del desarrollo de la unidad, los alumnos conciben la realidad del aula de primaria como lo que aparenta ser, prescindiendo de variables ocultas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que demuestra una visión superficial y anecdótica del funcionamiento de una clase. Aparece igual-

mente una cierta superación del maniqueísmo anterior (rechazo del modelo obsesionado por los contenidos u objetivos y atracción de la perspectiva basada en los intereses de los alumnos). Llegados a este punto, los alumnos comienzan a construir mentalmente un modelo metodológico ecléctico que integre los aspectos positivos de todos los modelos estudiados; así habría que tener presente los contenidos, los objetivos, los intereses de los alumnos, las actividades de investigación, etc.

Una vez comentados los distintos modelos metodológicos y las recomendaciones oficiales defensoras, en este caso, de perspectivas innovadoras, se propone una actividad que trate de construir las bases de unas estrategias de enseñanza-aprendizaje por investigación como enfoque alternativo. Para ello, los alumnos reflexionan, a partir de los textos citados, sobre todo el artículo de García y Cañal (1995), acerca de las propuestas que distintos autores sugieren para poner en práctica procesos de investigación escolar siguiendo el guión de trabajo establecido. Finalizada la tarea, se realiza una puesta en común en relación con las cuestiones planteadas en el guión de trabajo y un debate acerca de las posibilidades de aplicación de esta metodología en el aula.

Esta actividad plantea dos obstáculos a superar. Por una parte, a pesar de entender y aceptar teóricamente un enfoque basado en estrategias por investigación, los estudiantes suelen discutir acerca de la viabilidad práctica de este tipo de perspectiva (*es muy difícil llevarlo al aula, porque la mayor parte de los colegios son tradicionales y al final tienes que aceptar el modelo impuesto si no quieres tener problemas con el resto de los profesores*). Y, por otra, produce una sensación de inseguridad en el alumnado, mayoritariamente educado en modelos tradicionales, que refuerza la idea de los alumnos que han triunfado con este sistema (*de todas formas, a nosotros no nos ha ido tan mal, aunque habría que cambiar algo, pero no tanto*).

La proyección de una cinta de vídeo que recoge distintas actividades realizadas en clase de Ciencias Sociales por diversos grupos, marca el punto de partida de la próxima actividad. En la grabación aparecen sesiones de trabajo relacionadas con juegos de simulación, salidas de trabajo, puestas en común y debates, trabajo sobre planos, frisos de la historia, etc. Los alumnos deben delimitar y clasificar las actividades y tareas del profesor y alumnos, así como describir los procesos de enseñanza y aprendizaje visibles y ocultos.

La descripción y el análisis de una unidad didáctica de un libro de texto o material curricular del Área de Conocimiento del Medio constituye, junto con la anterior, la actividad que mayor motivación origina en el alumnado. Los estudiantes, reunidos en grupos, desglosan las tareas a realizar por alumnos y profesor sobre el tema propuesto para inferir el modelo metodológico que subyace. Igual que en el caso anterior, se caracteriza la tipología de actividades para la enseñanza de las Ciencias Sociales, al objeto de conectar con el análisis realizado y constatar, de esta forma, las similitudes y divergencias existente entre las actividades propuestas en el material analizado y aquellas visio-

nadas en vídeo. En cuanto a los obstáculos detectados en ambas actividades, destacamos que las escasas vivencias de los alumnos respecto a este tipo de actividades más innovadoras, junto al refuerzo que la propia enseñanza universitaria tradicional genera, provocan un fuerte conflicto en el alumnado que, por una parte, desea cambiar sus concepciones sobre el trabajo rutinario y, por otra, comprende las limitaciones que tendrá si algún día decide llevarlas a la práctica.

La unidad didáctica concluye con una actividad de recapitulación que trata de sintetizar las diversas aportaciones realizadas y, a la vez, propone la conexión con la realidad, si es que antes no se había observado. La salida de trabajo, precisamente, será la actividad que desarrollaremos con mayor detalle. Nos remontamos años atrás cuando en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la titulación de Profesorado de EGB (3º curso) -especialidad Ciencias Humanas-, se programaba una salida de trabajo para visitar una industria conservera, con ello se intentaba cubrir la distancia existente entre la teoría (qué, cómo, para qué... investigar fuera del aula) y la práctica (la preparación y realización del trabajo programado). Los resultados obtenidos mostraban no sólo el interés por la propia salida (motivo de alegría para los estudiantes) sino, sobre todo, el protagonismo de la actividad y con ello, la funcionalidad de los aprendizajes recibidos. Para esta ocasión se ha diseñado, finalmente, una actividad de síntesis basada en el estudio de la historia comunitaria o local en su aspecto económico (Pluckrose, 1993; Alcaraz, 1996), a partir de una selección metadisciplinar de contenidos de carácter histórico y económico (Prats, 1997; Travé, 1998a).

#### LA SALIDA DE TRABAJO: UN EJEMPLO PARA UNIFICAR TEORÍA Y PRÁCTICA. EL CASO DE LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS A TRAVÉS DEL TIEMPO

Una visión panorámica de la unidad descrita que va desde el análisis de los diversos modelos metodológicos hasta las distintas actividades a realizar en clase, permite concluir con el diseño y realización de una actividad de salida, que ha sido teorizada previamente en clase y, llegados a este punto, se formula para su realización en la práctica. El problema a investigar ¿qué cambios han sufrido las actividades económicas a lo largo del tiempo? y ¿qué diferencias y similitudes existen entre la Huelva actual y la Islámica?, concentra la motivación de alumnos y profesor sobre la preparación y el desarrollo de la salida de trabajo que tendrá dos momentos: la visita a una industria de transformación de mineral del Polo Químico y del yacimiento arqueológico de Saltés

Analizar la evolución que ha sufrido la actividad económica partiendo de la actualidad para llegar a la época islámica (siglo XIII), constituye uno de los objetivos de esta actividad que permite al alumnado comparar los procesos económicos originados en dos momentos concretos de nuestra historia. Cambio y permanencia constituyen la esencia misma de la evolución históri-

ca, al mismo tiempo que facilita actitudes de respeto y valoración por el patrimonio histórico-artístico.

La preparación de la salida, que contempla actividades antes, durante y posteriores a la misma, facilita un acercamiento coherente a la realidad, pues, admitiendo una cierta flexibilidad, se intentan superar procesos espontaneístas (Wass, 1992). Las tareas previas a la visita, en este sentido, pretenden explorar las concepciones de los estudiantes de maestro, primero de forma individual y luego consensuando una respuesta de grupo, sobre cuál es y ha sido la actividad económica de Huelva para, a continuación, y siguiendo la prueba de Pozo (1985) sobre cronología, pedir a los alumnos que señalen en una línea del tiempo una serie de acontecimientos de la historia de la ciudad relacionando los distintos acontecimientos históricos (tartessos, romanos, árabes, conquista cristiana, época del descubrimiento y colonialismo inglés) con el modo de producción, siguiendo las recomendaciones de Sánchez (1995), y la repercusión generada en el medio ambiente local y/o provincial. Igualmente, a partir de la propuesta de Ávila (1998), se cuestiona al alumnado la valoración que conceden al uso del patrimonio como recurso para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalizada la puesta en común, se facilita información útil a los alumnos sobre los aspectos tratados y comienzan a preparar los trabajos que conlleva la realización de la actividad asignando distintas responsabilidades a los grupos de alumnos: unos organizan el viaje, otros seleccionan el material necesario, etc. La recogida selectiva de datos se estructura diversificando los trabajos a realizar entre los grupos de alumnos. El estudio comparativo de las actividades económicas se va a centrar fundamentalmente en la producción y transformación del mineral a través del tiempo, desde el cobre que se obtiene en la actualidad en una de las industrias del Polo Químico, a la fabricación de lingotes de hierro que existía en el reino de Taifa, ubicado en Shaltish donde, además, estudiarán otros aspectos interesantes de dicha sociedad (Bazzana; Bedia y De Meulemeester, 1994).

Para la salida de trabajo, los grupos de alumnos indagan sobre dos tipos de información: una relacionada con la industria actual y, otra, con algún aspecto de la vida del siglo XIII. Pretendemos que la visita sea ágil, motivadora, diversa, con tareas concretas a realizar por cada grupo y que, a la vez, cubran todos los aspectos de interés, susceptibles de análisis. Así, en la industria actual, interesa saber, por un lado, cuáles son los medios de producción, la procedencia de las materia prima, los tipos de maquinaria, la mano de obra que utiliza, etc; todo esto, puede proporcionar una visión global de la complejidad relativa a la producción y la comercialización; y por otro, respecto a la forma de vida durante la dominación árabe, interesa conocer de dónde obtenían la materia prima y cómo llegaba a la costa, qué procesos de transformación utilizaban, qué otras actividades económicas realizaban y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo.

El desarrollo del trabajo exige a cada grupo de alumnos la elaboración de un informe sobre algún aspecto de las actividades económicas pasadas, pre-

sentés y futuras, en relación con los factores de cambio y permanencia. La información necesaria se obtendrá, en parte, de la visita, mediante el diseño de un cuestionario previo para entrevistar a trabajadores y técnicos de la industria o, en el caso del yacimiento islámico, a los arqueólogos que acompañen al grupo; y, en parte, de textos diversos proporcionados por los alumnos y el profesor. Para facilitar la comunicación entre los distintos grupos, el informe irá acompañado de un mural que se colocará en las paredes del aula.

Después de la exposición de los trabajos y para completar la información, se proponen dos tareas de ampliación. Una versará sobre la industria actual y las actividades económicas en *al-Andalus* durante la dominación árabe y otra, sobre la realización de la propia actividad de salida. El objetivo de ambas será la generalización de los conceptos trabajados; así, de la industria metalúrgica a la industria en general; de Shaltish a *Al Andalus*; y, del ejemplo de salida al yacimiento arqueológico de Saltés a otros posibles itinerarios didácticos.

La temporalización prevista, como siempre con carácter aproximativo, será de tres sesiones repartidas a lo largo, al menos, de un mes: una para las tareas previas a la salida (exploración de concepciones, búsqueda de datos, organización de la salida); otra para realizar la visita a la industria y al yacimiento, y, otra última, para las actividades posteriores (exposición de los informes, puesta en común y síntesis final de las actividades de ampliación y generalización).

En cuanto a la evaluación, se tendrá en cuenta las diversas fases: inicial, formativa y sumativa, a partir del cuestionario inicial, de la realización de las tareas previas, durante y posteriores, así como de la elaboración y exposición de los informes. De igual forma, se realizará una evaluación de los protagonistas (alumnos y profesor) y del propio proceso (materiales, tareas, etc). Respecto a la evaluación del alumnado, a nivel de conceptos, se hará un seguimiento de aquellas nociones relacionadas con el tema, valorando el grado de asimilación de conceptos como: transformación, extracción, producción, recursos, tipos de industria, factores de producción; y relacionados con concepciones temporales: cronología, causalidad, cambio...

Respecto a los procedimientos, se valorará: el uso de las fuentes directas de carácter oral (entrevistas), la correcta elaboración de informes y murales, como instrumento de integración de informaciones diversas; y el grado de progreso en destrezas cartográficas. Referente a las actitudes, se tendrá en cuenta: la sensibilización respecto a la problemática laboral de la industria, el interés en el rigor y la objetividad en la recogida, elaboración y exposición de la información obtenida. De igual forma, respecto a la propia actividad de salida, se valorará, entre otros aspectos, las fases seguidas, los datos obtenidos y el tratamiento de la información, así como el grado de satisfacción que tuvo la realización de dicha actividad.

Finalmente queremos resaltar que esta unidad didáctica, ha cumplido una doble finalidad. Por una parte, proporcionó la posibilidad de cuestionar y trabajar sobre las estrategias metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y, por otra, sirvió para planificar, desarrollar y evaluar una actividad

de salida que, en todo caso, ha tratado de relacionar teoría y práctica en la búsqueda de un modelo basado en la investigación para la formación del profesorado.

## REFERENCIAS

- ALCARAZ, J. (1996). La historia local y regional en los currículos oficiales. *Iber*, 9, 85-96.
- ÁVILA, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de la Ciencias. Universidad de Sevilla.
- BARQUÍN, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306,7-65.
- BAZZANA, A. BEDIA, J. y DE MEULEMEESTER, J. (1994). Shaltish (Huelva-Espagne) Une ville dans les marais. *Archéologie islamique*, 4, 87-116.
- BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BENEJAM, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagés, J (Coord) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona.
- BUNGE, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- CAÑAL, P. (2000). El análisis didáctico de la dinámica del aula: actividades y estrategias de enseñanza. En Perales, F.J. y Cañal, P. (eds) *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las Ciencias*. Alicante: Marfil.
- DEL CARMEN, L. (1995). Enfoques investigativos en la enseñanza y secuenciación de contenidos. *Investigación en la Escuela*, 25, 17-27.
- ESTEPA, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 35, 43- 52.
- GARCÍA, J.E y GARCÍA, F.F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, J.J. y CAÑAL, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*, 25, 5-17.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (GIE) (1991) *Proyecto Curricular I.R.E.S.* Sevilla: Díada.
- MALLART, J. (1985/86). Revisión didáctica contemporánea de las Ciencias Sociales. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA, F.F. (Dirs.) (1992/95). *Bases y elementos de un proyecto curricular para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO*. Sevilla, Consejería de Educación Junta Andalucía.

- PAGÉS, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* 28, 103-113.
- PAGÉS, J. (1997 a). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 31. 89-98.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- PLUCKROSE (1993). *La enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata-MEC.
- POZO, J. I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: MEC.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada.
- PORLÁN, R. (1998). La formación inicial de maestros en Didáctica de las Ciencias. Análisis de caso. *Investigación en la Escuela*, 35, 33-42.
- PORLÁN, R. y OTROS, (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores. Fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- PRATS, J. (1997). La selección de contenidos para la educación secundaria. *Iber*, 12, 7-18.
- RIVERA, A. (1993/94). *La solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- SÁNCHEZ, D. (1995). Marxismo e historia enseñada. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 9, 63-78.
- SANTOS, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- TRAVÉ, G. (1998a). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la Educación Obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- TRAVÉ, G. (1998b). Formación del profesorado para la investigación en el aula. Consideraciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Travé y Pozuelos (Eds.) *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- VERA, M.I. (1997). La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: AUPDCS. Díada.
- WASS, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria*. Madrid: MEC-Morata.

## APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

RAMÓN GALINDO MORALES  
Universidad de Granada

### CONSIDERACIONES GENERALES

Qué duda cabe que la metodología constituye un elemento básico y fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en cierto sentido, constituye un mediador entre el conocimiento y el destinatario del mismo. Cuando la enseñanza y el aprendizaje a desarrollar vienen referidos a la formación inicial del profesorado, como es nuestro caso, la metodología adquiere, si cabe, mayor importancia, pues además de representar la forma en que el conocimiento llega al alumnado, hemos de entenderla, también, como un contenido en sí mismo, pues consideramos que tan importante es el conocimiento que se enseña, como la metodología empleada para enseñarlo. En este sentido, entendemos que el modelo de profesorado que contribuimos a formar dependerá, en buena medida, de la metodología con que lo hagamos. Distintas investigaciones (ver la revisión establecida por Pagès, 1997), además de nuestra propia experiencia como docentes, evidencian que los profesores, en gran medida, tendemos a reproducir en nuestras clases, los modos y maneras en que aprendimos en los años anteriores a nuestra labor como docentes.

El contacto estrecho con compañeros y compañeras de distintos niveles y etapas educativas, la lectura de diferentes trabajos, especialmente los resultados de diversas investigaciones (Audigier, 1993; Banks y Parker, 1992; Clary y otros, 1990 o González, 1994 y 1995), y nuestra experiencia docente, han contribuido a formarnos la idea de que el profesorado tiende a reproducir en su enseñanza los estilos docentes, las metodologías, con que se ha ido formando tanto en su etapa universitaria como preuniversitaria; este esquema, consideramos, es difícil de romper. Esta idea que hemos manifestado otorga a la metodología que empleamos en la formación inicial de la Didáctica de las Ciencias Sociales un papel fundamental, pues de ella puede depender, en buena medida, el inicio de la construcción de una carrera profesional autónoma, reflexiva y rigurosa (Schön, 1.992).



En las páginas que siguen vamos a explicitar los principios metodológicos fundamentales que proponemos para desarrollar un programa docente; así mismo, vamos a plantear la estructura-modelo, básica, que pretendemos seguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los distintos temas, para terminar exponiendo una propuesta de actividades-tipo a desarrollar en el contexto de los mismos.

#### PRINCIPIOS METODOLÓGICOS BÁSICOS

Nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje la situamos en el contexto del constructivismo, asumiendo las aportaciones de distintos autores como Vygotski (1977 y 1979), Ausubel o Novak (1983). En coherencia con ello, los principios básicos que inspiran y fundamentan nuestra metodología para desarrollar la enseñanza son los siguientes:

- *Tomar en consideración los conocimientos y experiencias previas del alumnado en relación con las Ciencias Sociales y con su enseñanza y aprendizaje.*

En nuestro planteamiento sobre la metodología a desarrollar, asumimos la idea de que el aprendizaje de nuevos conocimientos, sean de la naturaleza que sean, se va realizando a partir de los conocimientos previos que el alumnado ya posee (Ausubel, Novak y Hannesian, 1983). El aprendizaje se ve favorecido si posibilitamos una relación dialéctica entre los nuevos conocimientos y experiencias con los que ya se poseen, y todo ello en un contexto determinado.

La principal implicación metodológica de este principio viene referida a la necesidad de iniciar el desarrollo de los distintos temas con una serie de actividades que hagan aflorar los conocimientos previos del alumnado en relación con el tema a desarrollar, y a partir de ahí, ir planteando los nuevos contenidos.

En este contexto, entendemos que es muy importante establecer una coordinación con otras materias del currículum a desarrollar por el alumnado, especialmente con las de Didáctica General, Psicología de la Educación, y las disciplinares referidas a las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Arte...).

- *Favorecer la interacción en el aula y la participación del alumnado en la construcción de su conocimiento profesional* (Quinquer, 1997).

En nuestro planteamiento metodológico también asumimos la idea de que la construcción del conocimiento se favorece cuando el alumnado participa de forma activa y significativa en la dinámica de trabajo en el aula.

El conocimiento no se encuentra sólo en los libros, ni es el profesorado su sólo poseedor y guardián; el conocimiento está, también, en la interacción que el alumnado mantiene con el profesorado, con los distintos materiales a utilizar, con sus iguales, y con el contexto en el que se desarrolla su proceso de formación (Vygotski, 1977 y 1979), especialmente con los centros docentes relacionados con la Escuela Universitaria; en este contexto vamos a encontrar problemáticas a abordar en el aula, ejemplos de distintas situaciones planteadas en clase, además de constituir un lugar en el que validar los conocimientos de nuestro programa docente. En definitiva, consideramos que la socialización del conocimiento se considera una condición también necesaria para el aprendizaje.

Para que se dé una interacción en el aula, una participación activa y significativa del alumnado, es necesario propiciar ambientes en los que sea posible el diálogo, el debate y la confrontación de ideas y planteamientos sobre los distintos temas; se trata de crear una rica y diversificada red de relaciones comunicativas a distintos niveles. La realización de trabajos en grupos, de debates, de puestas en común, entre otras, son estrategias básicas a emplear en nuestra enseñanza. En definitiva, todo aquello que contribuya a desarrollar el trabajo cooperativo y colaborativo.

- *La motivación constituye una condición necesaria para el aprendizaje.*

En nuestra concepción metodológica, la motivación constituye una condición emocional que despierta y mantiene el aprendizaje (Liceras, 1996). Desde el punto de vista constructivista, el interés del alumnado hacia el conocimiento que se está trabajando representa un requisito básico para que se produzca un aprendizaje significativo (Soler y otros, 1992).

La motivación del alumnado de formación inicial hacia la Didáctica de las Ciencias Sociales se ve favorecida por distintas acciones:

- \* Desarrollar en el aula un clima social agradable, que permita establecer unas relaciones fluidas y abiertas con el alumnado y entre estos, relaciones que favorezcan una necesaria confianza mutua.
- \* Posibilitar el desarrollo de un trabajo colaborativo, cooperativo, favorecedor de acuerdos. Esto pasa por crear las condiciones para que el alumnado pueda plantear dudas, inquietudes, discrepancias, iniciativas... en definitiva, responder a los intereses del alumnado, buscando un equilibrio entre los mismos y las exigencias derivadas de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- \* Asumir el principio de negociación, tanto en el diseño y desarrollo del programa docente, como en su evaluación.
- \* Plantear los temas desde un punto de vista coherente, tanto con la estructura lógica del contenido, como con la estructura psicológica del alumnado. En un punto anterior ya hemos planteado la importancia de los conocimientos previos.

- Favorecer la funcionalidad del conocimiento propio de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La metodología a desarrollar debe favorecer la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en distintas situaciones didácticas. En relación con ello, a lo largo del desarrollo del programa docente, debemos realizar distintas aproximaciones a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estas aproximaciones pasan por desarrollar distintas estrategias: Desde la organización de simulaciones didácticas en la misma clase de Didáctica de las Ciencias Sociales, al desarrollo de las prácticas de enseñanza durante todo un trimestre en tercer curso, pasando por el análisis y valoración de grabaciones de aula, el desarrollo de prácticas puntuales en distintos centros docentes, o la realización de trabajos colaborativos con profesorado de primaria o de secundaria obligatoria.

La coherencia entre la teoría planteada y las distintas prácticas desarrolladas debe regir nuestra actuación; la metodología a emplear debe estar imbuida del conocimiento que pretendemos desarrollar; ello constituye, entendemos, una condición necesaria para alcanzar la funcionalidad que pretendemos.



CUADRO nº 1

#### ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO DE LOS TEMAS

Este tercer apartado de nuestra metodología lo vamos a dedicar a plantear la estructura básica que pretendemos emplear en la enseñanza-aprendizaje de los distintos temas de nuestro programa; sobre esta cuestión, consideramos interesantes distintas reflexiones que se recogen en el trabajo de Pagès (1994).

La estructura planteada tiene un carácter flexible, en el sentido de que iremos adaptándola y concretándola en función de las características peculiares de determinados temas. Los pasos o fases a contemplar son los siguientes:

- *Planteamiento general del tema.*

Se trataría de establecer la temática a contemplar, así como los objetivos fundamentales. Representa el primer contacto con el tema, breve, introducto-

rio. Este planteamiento adquirirá la forma de situaciones problemáticas que podemos encontrarnos en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

- *Actividades para tomar en consideración los conocimientos previos del alumnado en relación con el tema a tratar.*

Estas actividades pueden adoptar distintas formas: cuestiones para una reflexión previa, elaboración de informes personales y/o grupales, trabajo con textos, lectura de imágenes...

- *Puesta en común sobre los resultados obtenidos en las actividades relativas a las ideas previas.*

Se trataría de socializar los conocimientos previos sobre el tema a desarrollar, reflexionar sobre las condiciones para iniciar el aprendizaje de los nuevos contenidos, y negociar sobre los aspectos básicos a trabajar.

- *Planteamiento específico del tema a desarrollar.*

Se trataría de establecer los aspectos básicos a contemplar, las tareas a desarrollar y el material a utilizar, respondiendo a los siguientes interrogantes: ¿qué podemos aprender con este tema?, ¿cómo vamos a aprenderlo?, y ¿qué materiales podemos utilizar para ello?.

- *Distribución de tareas a desarrollar y realización de las mismas.*

Tanto las que corresponden al profesorado como las relativas al alumnado, ya sean individuales, en pequeño grupo o en gran grupo (grupo-clase).

- *Puesta en común sobre las tareas desarrolladas.*

Las puestas en común se desarrollarán de forma sistemática, cada determinadas sesiones de trabajo, dependiendo de la duración de cada uno de los temas y de la naturaleza de las tareas a desarrollar.

- *Evaluación de los conocimientos adquiridos y del desarrollo del tema.*

Al finalizar cada tema procederemos a una evaluación del mismo, prestando atención a la valoración de los conocimientos adquiridos por el alumnado y al proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado.

ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO DE LOS TEMAS
1. Planteamiento general del tema.
2. Actividades: Conocimientos previos del alumnado en relación con el tema a tratar.
3. Puesta en común: resultados obtenidos en las actividades previas.
4. Planteamiento específico del tema a desarrollar.
5. Distribución de tareas a desarrollar y realización.
6. Puesta en común sobre las tareas desarrolladas.
7. Evaluación de los conocimientos adquiridos y del desarrollo del tema.

CUADRO nº 2

## ACTIVIDADES-MODELO A DESARROLLAR

El desarrollo de los distintos temas del programa, y en coherencia con nuestra concepción de la metodología, las actividades-modelo que, de una forma especial, vamos a utilizar, son las siguientes:

- Lectura, recensión, comentario crítico y valoración de distintas obras (libros, capítulos de libros, artículos, etc.).
- Análisis de materiales curriculares (libros de texto, propuestas curriculares del profesorado...).
- Informes individuales o en pequeño grupo sobre distintas cuestiones (experiencias previas en relación con las Ciencias Sociales, distintos apartados de los temas del programa...).
- Simulaciones didácticas de distintas situaciones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- Debates y puestas en común.
- Entrevistas a profesorado y alumnado de Conocimiento del Medio de Educación Primaria y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (primer ciclo).
- Observaciones de aula relativas a procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- Programaciones de distintos temas de Ciencias Sociales para diferentes niveles educativos.

- Exposiciones-conferencias sobre distintos temas, a desarrollar tanto por el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, como por el de Conocimiento del Medio de Educación Primaria, o el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria.
- Exposiciones-conferencias sobre aspectos de los temas del programa por parte del alumnado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES MODELO PARA EL DESARROLLO DE LOS TEMAS
- Lectura, recensión, comentario crítico y valoración de distintas obras.
- Análisis de materiales curriculares.
- Informes individuales o en pequeño grupo sobre distintas cuestiones.
- Simulaciones didácticas.
- Debates y puestas en común.
- Entrevistas a profesorado y alumnado.
- Observaciones de aula.
- Programaciones de distintos temas.
- Exposiciones-conferencias sobre distintos temas.

CUADRO nº 3

## REFERENCIAS

- AUDIGIER, F. (1993). Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, et de l'éducation civique et formation des enseignants. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BANKS, J. y PARKER, W. (1992). Social Studies Teacher Education. En HOUSTON, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- CLARY, M. y OTROS (1990). Formation aux didactiques des enseignants de l'école élémentaire. En MARBEAU, L. y AUDIGIER, F. (ed.): *La formation*

- aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales.* Actes du Colloque. París: INRP.
- GONZÁLEZ, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- GONZALEZ, M<sup>a</sup>. y FUENTES, E. (1994). Análisis de necesidades durante la formación inicial: Implicaciones para una didáctica de las Ciencias Sociales. *VI Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales.* Pontevedra.
- GONZALEZ, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.* Barcelona: PPU.
- LICERAS, A. (1996). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. La motivación en el currículum de Ciencias Sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 9.*
- PAGES, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, n° 13.* Gijón: Centro de Profesores.
- PAGÈS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En A.A.V.V. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Sevilla.: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada.
- QUINQUER, D. (1997). Estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos. En BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* Barcelona: I.C.E.U. Barcelona. Horsori.
- ROZADA, J.M. (1997). La formación de un profesor bajo una perspectiva crítica. *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico).* Madrid: Akal.
- SCHON, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SOLER, E. y OTROS (1992). *Teoría y práctica del proceso de Enseñanza y Aprendizaje.* Madrid: Narcea.
- VIGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

## LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MONTSERRAT CASAS VILALTA, ISABEL GÓMEZ ALEMANY,  
CECÍLIA LLOBET ROIG Y CARME VALLS CABRERA.  
*Universitat Autònoma de Barcelona.*

*"El estudiante de profesor es un aprendiz que construye activamente puntos de vista personales sobre la enseñanza y el aprendizaje basados en su experiencia personal y fuertemente determinados por las concepciones, percepciones, atributos y habilidades construidas previamente, las cuales son el punto de partida de todo curso de formación, y desde nuestro punto de vista es crucial para el cambio conceptual que los aprendices tomen decisiones informadas tendentes a reconstruir sus concepciones, percepciones, actitudes, creencias".*

Gunstone y Northfield, 1994 (pág 523).

### 1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que presentamos se lleva a cabo en la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. y concretamente en el segundo curso de la especialidad de Educación Primaria. En ella y desde su inicio hace ya cuatro cursos han participado las asignaturas de Psicología Evolutiva y de la Educación y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Ambas asignaturas son anuales y ello facilitó en gran parte la posibilidad de iniciar un proyecto de estas características.

Nuestro modelo de formación de profesorado pretende formar maestros reflexivos y críticos de educación primaria para enseñar ciencias sociales, es decir, pretendemos formar profesionales capaces de:

- Interpretar la complejidad de los distintos hechos y situaciones que se dan en el aula,
- Actuar coherentemente de acuerdo con sus creencias y convicciones didácticas,

- Compartir con otros profesionales sus experiencias y puntos de vista a través del diálogo y del trabajo cooperativo que les permita la reconstrucción permanente de conocimientos,
- Interpretar el contexto cultural, social y político en el cual se ubica su función docente, para poder intervenir en él a través del compromiso social, ya sea de forma individual o colectiva.

Por lo tanto, la formación del futuro maestro o maestra de primaria, va más allá de la adquisición de unos conocimientos y de una competencia práctica. Supone, así mismo, adquirir unas actitudes y unos valores propios de la función docente que hagan conscientes a los estudiantes de Magisterio que la educación y la enseñanza son una tarea compartida y una actividad con consecuencias morales y éticas. El futuro maestro debe saber que la elección de un modelo educativo y didáctico está condicionado por la ideología y las creencias del docente y que esta elección debe ser coherente con su forma de entender la realidad social y educativa.

Es en esta perspectiva radical y crítica (Liston y Zeichner, 1993) donde intentamos ubicar la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. Una formación fundamentada en la interacción entre la teoría y la práctica reflexiva, donde la discusión, la deliberación y el diálogo sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica después de la acción, obligan necesariamente a contrastar la práctica y la teoría, generan conocimiento didáctico razonado y reflexivo y facilitan el cambio conceptual de los futuros maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales (Benejam 1993).

Pagès (1999) recoge los datos obtenidos en algunas investigaciones realizadas en el Programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, sobre las concepciones que los estudiantes de Magisterio tienen de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las percepciones de los estudiantes corresponden a sus experiencias y recuerdos escolares, ya sean de Educación Primaria o de Educación Secundaria, en las que se demuestra que el aprendizaje en Ciencias Sociales ha sido la memorización en un 85% de los casos y que los calificativos que utilizan para describir este aprendizaje son: "tradicional, clásico, típico, aburrido, monótono, poco flexible y dictatorial" (Riera, 1997, 217; recogido por Pagès, pág. 4). Por otra parte Llobet (1998, también citado por Pagès, pág. 5), en otra investigación sobre el aprendizaje en Historia del Arte demuestra que la percepción que tienen los alumnos sobre el método con que han estudiado esta materia, ha sido descriptivo, transmisivo y memorístico.

Los ejemplos anteriores, sólo pretenden demostrar con que bagaje experiencial llegan la mayoría de los alumnos a los estudios de Magisterio y cuáles son sus representaciones previas de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Es cierto que muchos de ellos se muestran disconformes y críticos con esta forma de enseñar y aprender, pero no es menos cierto, que estas

representaciones previas son persistentes y no es tarea fácil conseguir el cambio conceptual.

Es por ello, que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales entendemos que el contraste entre la teoría y la práctica y la reflexión didáctica, sobre y en la práctica, es un aspecto básico de la formación del docente de primaria que se debe contemplar como parte fundamental del programa de la asignatura y organizarlo en el marco del mismo programa.

Es fundamental formar al futuro maestro para la reflexión en la acción de manera que sea capaz de interpretar los hechos y situaciones del aula escolar, de proponer soluciones alternativas, de ser consciente de cuales son las creencias didácticas implícitas y explícitas que guían su intervención, y de ser consciente de que su reflexión e intervención razonada puede modificar y generar nuevo conocimiento.

Esta formación para la reflexión debe llevarse a cabo tanto en el aula universitaria como en las experiencias y prácticas escolares. El objetivo es provocar aprendizajes relevantes y reconstruir el conocimiento empírico del alumno, a través del conflicto cognitivo que se genera con el contraste entre su conocimiento previo y el nuevo conocimiento que genera la experiencia organizada y sistemática de la institución escolar ( Zeichner, 1992; Pérez, 1999).

De acuerdo pues con todo ello, entendemos que es el modelo crítico y radical el que mejor garantiza la adquisición de los instrumentos adecuados para interpretar el contexto social y educativo, para reflexionar sobre su práctica, para tomar decisiones justificadas y coherentes para la intervención educativa y para entender el compromiso social y político como necesario, en la medida en que el docente se siente comprometido en la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales en concreto, y en la de la educación en general.

Liston y Zeichner (1999) en un artículo en el que explican el programa de prácticas de Magisterio de la Universidad de Wisconsin, Madison, insisten en la necesidad de formar profesores que sean capaces de reflexionar sobre su práctica educativa, sobre su contexto social y político, sobre las limitaciones que este contexto puede producir en la intervención educativa y sobre las posibilidades reales de intervenir, mejorar y modificar la enseñanza, tanto a través de la institución escolar como a través del contexto externo. De este programa se recoge a continuación la idea central de cómo plantea la reflexión a sus estudiantes de Magisterio respecto a:

- *“ Los alumnos. Se pretende preparar a los estudiantes que consideren el conocimiento y las situaciones más como problemáticas y construidas socialmente que como ciertas. El interés estriba en que grado los estudiantes consideran el conocimiento que se enseña en el mismo programa y el conocimiento apropiado en sus clases, como opciones gobernadas por valores y tomadas de un universo más amplio.*
- *El currículum. Debería reflejar en su forma y contenido una visión del conocimiento como socialmente construido y no como cierto simplemente. Esto requiere que el currículum sea reflexivo más que aceptado*

*sin más. Un currículum reflexivo no predetermina totalmente lo que se va aprender sino que prevé las preocupaciones de los estudiantes. Incluye fórmulas para la negociación de contenidos entre profesores y alumnos.*

- *El entorno. El entorno del programa debería estar orientado a la investigación, en lugar de ser tradicional respecto a las relaciones de autoridad que existen entre los estudiantes de Magisterio y sus formadores. Un entorno de investigación obtiene y recompensa la iniciativa y el pensamiento crítico en todos los niveles de la organización, y proporciona a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones independientes respecto a su educación y enseñanza.*
- *Los profesores. Los formadores de profesores de la universidad y de los colegios deberían ser, desde una visión ideal, modelos vivientes del profesor como artífice moral. Sus opiniones acerca del conocimiento y de los contextos institucionales deberían reflejar las predisposiciones y énfasis arriba indicadas.*" (pág. 509-511).

Otro proyecto interesante para la formación de profesores reflexivos y reformadores es el proyecto START ("Student Teachers as Researching Teachers) de la Universidad de Pensylvania que se encuentra en el quinto año de funcionamiento. El objetivo de este proyecto fue formar a los futuros docentes como profesionales reformadores en compañía de profesionales expertos de la Universidad y de la escuela. Se pretende que los estudiantes de Magisterio formen parte de una comunidad de aprendizaje formada por los profesores universitarios por los maestros de las escuelas y por los estudiantes de magisterio, en la que los estudiantes asumen las funciones de docente como reformador, investigador y renovador (Cochran- Smith, 1999).

- *El maestro como reformador.* Se pretende que el futuro maestro aprenda a enseñar "contra corriente", es decir que comprenda que en la función del docente está implícita la actitud de buscar modelos alternativos que pongan en cuestión lo que se da por sentado y supongan una mejora permanente de la enseñanza. Esto supone que los estudiantes trabajen con profesores experimentados y comprometidos con la reforma de sus aulas, escuelas y comunidades.
- *El maestro como investigador.* Se entiende la investigación docente como "una investigación sistemática e intencionada mediante la cual los profesores reflexivos, cuestionan y desarrollan su comprensión acerca de su trabajo como docentes" (Cochran- Smith y Lytle, 1990, citado por Cochran- Smith, 1999, pág. 546). Los alumnos participan en las discusiones semanales del grupo de profesores investigadores en la que participan los profesores universitarios que supervisan las prácticas.
- *El maestro como renovador.* La renovación se entiende como un proceso de renovación intelectual que facilite y de sentido a la reflexión personal. Los estudiantes son invitados a participar en comunidades de profesores en las que se cuestionan aspectos relacionados con la for-

mación intelectual y la mejora de la profesionalidad de los docentes. La participación de los estudiantes en grupos de trabajo y de discusión con profesionales experimentados, en los que se investiga la práctica profesional y se cuestionan las políticas educativas supone para los estudiantes un poderoso modelo de renovación (Cochran- Smith, 1999).

#### CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Nuestra experiencia intenta relacionar la teoría y la práctica, algo que es fundamental para cualquier asignatura de Didáctica. Por ello hemos conseguido que nuestros alumnos puedan realizar una Unidad Didáctica del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural en centros de Primaria. En el primer cuatrimestre se trabajan en la Facultad los contenidos teóricos de las dos asignaturas. A finales del segundo cuatrimestre se intenta llevar a la práctica la teoría trabajada con la programación y la experimentación de una Unidad Didáctica planificada conjuntamente con los maestros de las escuelas.

En esta experiencia, como ya se ha dicho, participan los profesores de las asignaturas de Psicología Evolutiva y de la Educación y la de Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre las razones que nos motivaron a poner en marcha esta experiencia y dar un nuevo enfoque a las asignaturas de Psicología Evolutiva y de la Educación y la de Didáctica de las Ciencias Sociales podemos destacar las siguientes:

- a) La necesidad que sentimos los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Psicología, con muchos años de experiencia docente común, de intercambiar programas y metodologías con el objetivo de intentar coordinar los contenidos, de llenar posibles lagunas y de evitar repeticiones.
- b) El deseo de motivar a nuestro alumnado para aprender a enseñar Ciencias Sociales y dar sentido y funcionalidad a los contenidos de Psicología Evolutiva y de la Educación. Para ello pensamos que era necesario experimentar aquellos contenidos que teóricamente se trabajaban en las aulas de la Facultad en las escuelas de Primaria. Asimismo creemos que la motivación de nuestros alumnos posibilita una mayor facilidad para cambiar sus concepciones previas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, cambio que se ve reforzado a lo largo de la experimentación.
- c) La necesidad de buscar alguna fórmula que nos permitiera relacionar la teoría y la práctica y llevar al alumnado a la experimentación y a la reflexión crítica sobre su experiencia práctica. Todo esto supone prepararles para "el saber hacer".
- d) La posibilidad para nuestros alumnos de entrar en contacto y trabajar en Ciencias Sociales al lado de maestros experimentados, de manera

real, como verdaderos profesionales, sin perder de vista su condición de aprendices.

Esta experiencia no se hubiera podido llevar a cabo sin la tradición renovadora e innovadora de la especialidad de Educación Primaria. La coordinación de la especialidad apoyó nuestro proyecto desde un principio y buscó canales válidos para poder implementar una experiencia que requería una cierta modificación horaria.

#### OBJETIVOS

Los principales objetivos que nos planteamos con nuestra experiencia los podemos sintetizar de la forma siguiente:

- Coordinar los programas de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Psicología de la Educación, con el propósito de ampliar la experiencia a otras asignaturas cuando sea posible.
- Contrastar la teoría y la práctica y conseguir que los alumnos reflexionen de forma crítica y constructiva sobre su práctica escolar.
- Elaborar por parte de nuestros alumnos una Unidad Didáctica del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural y experimentarla en una aula de Educación Primaria. Esta Unidad Didáctica será el eje sobre el cual se van aplicando los conocimientos teóricos.
- Intentar que nuestros alumnos, la mayoría de los cuales procede de un modelo de enseñanza tradicional, hagan un cambio conceptual para poder enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica.
- Desarrollar habilidades de enseñanza y comprender lo que significa "el saber hacer".

#### CONDICIONES NECESARIAS PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LA EXPERIENCIA:

Para que la experiencia se pueda llevar a cabo son necesarios una serie de requisitos previos sin los cuales no se podría realizar de forma satisfactoria:

##### *- La coordinación de los programas.*

Es necesaria una buena coordinación de los programas de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Psicología de la Educación. Para que esta coordinación funcione son necesarias una serie de reuniones periódicas para el seguimiento y reorganización del trabajo, si es necesario, entre los profesores de ambas asignaturas. La coordinación se hace sobre la base de una coincidencia temporal y lógica sobre la elaboración de la Unidad Didáctica que se experimentará en los centros de Primaria entre finales de abril e inicios

de mayo. La adaptación de los programas supone, especialmente para Psicología, la reorganización del temario.

##### *- La selección de los centros de Educación Primaria.*

Los centros se seleccionan con bastante anterioridad al inicio de curso, aproximadamente entre los meses de mayo y junio del curso anterior. Es necesario para el buen funcionamiento de la experiencia buscar escuelas que puedan garantizar el horario adecuado para la experimentación de la Unidad Didáctica que ha de ser el lunes por la mañana, es decir en el mismo horario de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo es fundamental también que el maestro asignado para la experiencia disponga de tiempo suficiente para coordinarse con el profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales y para orientar a los tres o cuatro alumnos de la Facultad que tendrá en su aula de Primaria para experimentar la Unidad Didáctica que se realiza en grupo. El maestro no solo debe estar dispuesto a orientar al alumnado en la elaboración de su Unidad Didáctica sino también a actuar como observador durante su intervención en el aula.

##### *- La coordinación con los maestros tutores del aula donde se experimenta.*

La colaboración de los maestros tutores del aula es básica para el buen desarrollo de nuestra experiencia. La coordinación y el trabajo de reflexión y de valoración con los maestros son fundamentales. Antes del inicio del curso se comentan con ellos los objetivos del curso y los contenidos que se trabajaran en la Facultad, y al mismo tiempo se elige el tema de la Unidad Didáctica que se experimentará en cada aula. El tema forma parte de la programación del curso y se elige casi siempre en función del calendario escolar.

En el período de preparación, desde noviembre hasta marzo, el maestro recibe dos o tres veces a los alumnos para orientar la preparación de la Unidad Didáctica. También facilita que nuestros alumnos de la Facultad puedan realizar, antes de elaborar su Unidad Didáctica, una evaluación inicial en el aula para averiguar que saben los niños y niñas de Primaria sobre el tema que han de preparar. Durante el período de experimentación se reflexiona sobre la práctica que han realizado después de cada sesión. Una vez terminada la Unidad Didáctica se hace la evaluación conjunta de la experimentación con los maestros del centro de Primaria, los alumnos de Magisterio y el profesorado de la Facultad.

##### *- La distribución del Prácticum.*

En vez de realizar un mes seguido de prácticas como los demás alumnos de segundo curso de las diferentes especialidades de Maestro de nuestra Facultad, los alumnos de Educación Primaria realizan la mitad del Prácticum

al empezar el curso, es decir entre finales de setiembre y primeros de octubre y la otra mitad en el mes de enero. Esta organización permite una mayor interrelación entre la teoría y la práctica ya que cuando nuestros alumnos llegan a la Facultad a inicios de curso ya han tenido un contacto directo con las aulas de Primaria.

Para nuestra experiencia significa que se debe distribuir parte del alumnado del Prácticum entre las escuelas y las aulas en las que se realizará la experimentación de la Unidad Didáctica. Con ello se asegura que un alumno de cada grupo de trabajo conozca suficientemente el aula donde se llevará a cabo la experimentación de Ciencias Sociales.

- *La organización del horario de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.*

La experimentación de la Unidad Didáctica en un centro de Educación Primaria requiere disponer de una mañana completa de trabajo. Por ello es necesario que el horario de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en el segundo cuatrimestre se concentre en una mañana por semana, de 9 a 12. Además no ha de haber ninguna otra asignatura en la misma mañana para que así los alumnos de la Facultad puedan acudir sin problemas a las escuelas de Primaria.

#### METODOLOGÍA

Es importante también que nuestros alumnos de la Facultad tengan claros desde un principio los objetivos de la experiencia y la metodología de trabajo a seguir durante todo el curso. Para conseguir estos fines hay algunos elementos que hemos de tener presentes:

- *Presentación conjunta de las dos asignaturas.*

Al iniciar el curso se hace una presentación conjunta del programa de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Psicología de la Educación, de la metodología de trabajo y de la evaluación. A continuación se entrega una base de orientación que servirá para la elaboración de la Unidad Didáctica. También se facilita un esquema de la estructura del trabajo final que deberá presentar el alumnado para la evaluación de la experimentación. Esta evaluación se realiza desde las dos asignaturas implicadas en la experiencia.

- *Base de orientación para la programación de la Unidad Didáctica.*

Con esta base de orientación se pretende que el alumnado conozca la secuencia temporal y de contenido que deberá tener en cuenta para la elaboración de la Unidad Didáctica que es donde se refleja y se concreta el trabajo interdisciplinar.

Los alumnos, como hemos dicho anteriormente, se organizan en grupos reducidos, para elaborar y experimentar la Unidad Didáctica en una aula de Primaria, que un miembro del grupo conoce bien ya que ha realizado en ella el Prácticum del curso.

- *Esquema de trabajo a presentar para la evaluación.*

Este esquema corresponde a la estructura de la Unidad de Programación que deberán presentar para la evaluación de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Psicología de la Educación.

#### VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Después de cuatro cursos pensamos que la experiencia es muy positiva tanto para los alumnos de la Facultad como para los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Psicología de la Educación. También los maestros de los centros de Primaria han valorado positivamente esta experiencia y en principio este curso estamos trabajando con la mayoría de escuelas con las que iniciamos este proyecto.

#### I.- Base de orientación para el alumnado:

1. Selección del tema de la Unidad Didáctica y de la edad de los alumnos donde se experimentará.
2. Especificación de las finalidades que se pretenden con la enseñanza del tema seleccionado.
3. Profundización en el contenido del tema: delimitación del campo conceptual y definición de los conceptos básicos. Búsqueda de información y contrastación de los conocimientos personales y del grupo sobre el tema.
4. Selección y estructuración de los contenidos. Definición y concreción de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Elaboración del mapa conceptual.
5. Elaboración de hipótesis sobre el conocimiento de los niños y niñas sobre el tema.
6. Exploración de las ideas previas de los niños y niñas sobre el tema mediante entrevistas. Elaboración del guión base de la entrevista.
7. Elaboración individual y en grupo de los datos obtenidos en las entrevistas. Interpretación del pensamiento del niño sobre el tema, en función de sus instrumentos intelectuales, de sus conocimientos y de sus experiencias educativas.
8. Diseño la actividad de evaluación inicial de la Unidad Didáctica: diálogo, debate, cuestionario, resolución de un problema, mapa conceptual, etc. Análisis de resultados.



9. Reajuste de la propuesta de contenidos y del mapa conceptual.
10. Concreción de los objetivos didácticos.
11. Diseño de las estrategias metodológicas y de las actividades, incluidas las de evaluación. Explicitación de las actividades, el material necesario para realizarlas y el rol y las intervenciones del profesor.
12. Especificar la organización del grupo de niños y niñas para el aprendizaje: tiempo de trabajo individual, tiempo de trabajo en grupo reducido, tiempo de intercambio en gran grupo, tiempo de las intervenciones del maestro o maestra. Argumentar el por qué de cada modalidad seleccionada.
13. Revisión definitiva de la propuesta. Justificación de los principios psicopedagógicos y didácticos que inspiran la propuesta.
14. Análisis y valoración del proceso y de los resultados
15. Experimentación en los centros escolares.
16. Análisis y valoración de los resultados de la experimentación en el aula de la Facultad. En esta valoración participan los alumnos, los profesores de Didáctica y de Psicología, y los maestros de los centros escolares donde se ha realizado la experimentación.

## II Esquema del trabajo para la evaluación. Unidad de Programación.

1. Introducción.  
Justificación del tema. Relevancia educativa del mismo.
2. Delimitación del tema.
  - Definición conceptual breve y clara, contrastada con el grupo y con los referentes teóricos correspondientes.
  - Definición de los conceptos clave sobre los que se ha estructurado el tema.
  - Expresión gráfica de la relación entre conceptos. Preferentemente el mapa conceptual.
3. Sondeo sobre las ideas previas de los niños y niñas sobre el tema.
  - Objetivos del trabajo: qué se pretende conseguir, saber, comprobar...
  - Formulación de hipótesis: anticipación de resultados, ideas que se pretenden comprobar o rechazar.
  - Guión para las entrevistas.
  - Transcripción de las entrevistas.
  - Análisis de los datos y comentario:
    - Síntesis de las ideas de los niños interrogados.
    - Contrastar con las concepciones del grupo clase.
    - Contrastar con las hipótesis.
    - Explicar la incidencia de la observación espontánea y la del grupo clase.
  - Conclusiones: utilización de los resultados para el diseño de la Unidad Didáctica.

4. Diseño y elaboración de la Unidad de Programación
  - Principios psicopedagógicos y didácticos sobre los que se apoya la programación. Justificación.
  - Objetivos y contenidos generales. Justificación.
  - Métodos y estrategias didácticas. Justificación.
  - Criterios de evaluación. Justificación.
  - Secuenciación y temporalización del proceso de aprendizaje por fases. Inicial, de ampliación y de aplicación. Distribución por sesiones.
  - Contenidos específicos y objetivos didácticos.
  - Organización del grupo para el aprendizaje.
  - Actividades para el alumnado.
  - Interactividad maestro- alumno
  - Materiales utilizados por el maestro y por el alumno.
5. Análisis y valoración de la experimentación de la Unidad de Programación
  - Comentario valorativo sobre el proceso y sobre los resultados
  - Propuesta de mejora.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ARNAUS, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En. MONTERO, J.M., Vez, J. (eds) *La Didáctica Específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). Reinventar las prácticas de Magisterio. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: MEC-Paidós.
- GUNSTONE Y NORTHFIELD (1994). Metacognition and learning to teach. *Introduction of Science Teaching*, 16 (5), pág. 523-537.
- HOY, W.; WOOLFOLK, A. (1990). Socialization of student teacher. *American Educational Research Journal*, 27(2), pág. 279-300.
- IMBERNÓN, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

- KEMMIS, S. (1999). La investigación acción y la política de la reflexión. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Paideia-Morata.
- LYTLE, S.L.; COCHRAN-SMITH, M. (1999). Aprender de la investigación de los docentes. Una tipología de trabajo. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- MACDONLAD, B. (1984). *Teacher education and curriculum reform: English errors*. Mimeo, CARE. University of East Anglia.
- PÉREZ, A. (1998). La relación teoría – práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva. En: ARMENGOL, C.; FEIXAS, M., PÉREZ, A. (Coord.ed.) *I Jornadas estatales de experiencias educativas*. Bellaterra: Facultad de Ciencias de la Educación. UAB.
- PÉREZ, A. (1999). El prácticum en la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SCHÖN, d. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SMITH, S (1992). Teacher's Word and the Politics of Reflections. *American educational research journal*, 29, 2, 267-300.
- STATON, A.; HUNT, S. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 1-35.
- ZEICHNER, K. (1992). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En: HARVARD AND HOPKISON, P.(edts) *Action and reflection in teacher education*. Norwood. NJ: Ablex.

## LAS DRAMATIZACIONES HISTÓRICAS Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA EXPERIENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA LOCAL

FLORENCIO FRIERA SUÁREZ.  
*Universidad de Oviedo*<sup>1</sup>

TREINTA AÑOS HA...

- Pero, bueno... ¿Tú cómo estás en clase vestido de esta manera?
- Es que soy Sansón
- ¡Ah, perdona!

Corría el año 1970 en el Instituto "Alfonso II" de Oviedo, el "Masculino", se decía entonces. Recuerdo bastante bien aquella mañana de primavera. Lo primero que llamó mi atención, al entrar en el aula, fue ver a un muchacho de unos trece años de edad vestido casi tan sólo con ropa interior. La camiseta blanca, con sus ligeros tirantes, realizaba la figura de aquel chico fuerte, en plena adolescencia. No recuerdo su nombre, pero sí su figura corpulenta. Todavía estoy viendo su mirada franca, que transparentaba una nobleza innata. Todavía estoy viendo su gesto ingenuo que emanaba de la personalidad de "un buen chico", como se decía entonces. Tengo la idea de que sus calificaciones, las notas que les dábamos los profesores después de los exámenes, eran más bien bajas. De lo que estoy absolutamente seguro es que yo no sabía que el verdugo de Luis XVI, el que manejó la guillotina que decapitó a aquel rey francés, se llamaba Sansón. Me lo enseñó un chico a quien los profesores catalogábamos como un mal estudiante. Les contaré cómo fue esta historia. Hasta entonces para mí Sansón sólo era un personaje bíblico.

<sup>1</sup> Las experiencias en que se basa esta comunicación han sido posibles, esencialmente, al profesor JOSÉ LUIS CHILLÓN FERNÁNDEZ, maestro de Enseñanza Primaria y Licenciado en Historia. El cuadro de actores y de actrices del Colegio Público "Salvador Vega Berros", en Vega de Sariego (Asturias), ha representado desde el año 1996 las dramatizaciones históricas de las que se tratará. Aparte la dirección escénica, una infinidad de pequeños detalles como vestuario, iluminación, mobiliario, música y sonido, han corrido a cargo de los ángeles de la guarda...Uno de ellos se llama Rosi...

En las clases de los días anteriores, yo -profesor de Historia con 25 años de edad- había explicado la convocatoria de los Estados Generales, como primer episodio de un proceso que tuvo su hecho más significativo en la toma de la Bastilla, el 14 de julio de 1789. Debí poner un entusiasmo a los Sieyès en la explicación de lo que era el Tercer Estado, puesto que transmití a aquellos chicos de trece y catorce años el fervor con que había leído el famoso folleto de aquel clérigo y político francés. Así debió ser, sin duda, porque -casi de repente, sin preparación previa- propuse a aquellos chicos que hicieran una representación teatral en la propia clase de la convocatoria de los Estados Generales. Les encantó la idea. Quedamos comprometidos para realizarla en la próxima clase. Sé que lo único que tuve que hacer fue "convencer" a algunos de ellos para que fueran representantes de los estamentos nobiliario y eclesiástico. Todos querían ser miembros del Tercer Estado. Todos querían hacer la Revolución, en una actitud parecida a lo que cuenta Günter Grass -*sensu contrario*- sobre las representaciones que los estudiantes alemanes de 1937 hacían de la defensa del Alcázar de Toledo: "Nadie quería ser rojo, yo tampoco. Todos los colegiales queríamos desafiar la muerte al lado del general Franco"<sup>2</sup>.

Yo diría que las cosas salieron bastante bien. Y que el punto culminante -la situación *climax*- de aquella teatralización se produjo cuando Sansón, que estaba sentado al fondo de la clase luciendo su musculatura, se levantó, atravesó el pasillo central, y dijo que él, personalmente, se encargaría de dar muerte al tirano con un instrumento nuevo llamado guillotina. Su intervención despertó grandes entusiasmos. Todos le aplaudimos.

Por aquel entonces, el encargado de que hubiera disciplina y orden en el Instituto era un catedrático de alemán, que gozaba fama de ser una autoridad en los Congresos de Filatelia. Mario Bueno tenía una sensibilidad exquisita propia de su alma de artista, acaso heredada de su padre, escultor en Zaragoza. Era un miembro joven del viejo cuerpo de catedráticos de Institutos de Enseñanza Media, y mantenía hacia los profesores no numerarios como yo un trato de igual a igual, lo que resultaba insólito por aquellos tiempos. Manteníamos una excelente relación, de manera que ningún problema tuve con el Jefe de Estudios del Instituto por lo que estaba sucediendo en mi clase de Historia, asunto éste que debo indicar, puesto que si no se hubiera dado esa circunstancia no estaría escribiendo ahora sobre aquella experiencia. Es más, cuando le conté lo que había pasado en clase, no sólo me elogió sino que además me dijo algo que por aquel entonces todavía me resultó más sorprendente que sus elogios: "Debes escribir esa experiencia y publicarla en una revista pedagógica".

Cumplo hoy, treinta años después, aquel consejo. Y me produce una profunda tristeza saber que ya no podré contárselo a mi amigo, ni aunque pasara por Granada para visitarle.

2 Günter Grass: "1937" en *Mi siglo*. Madrid, 1999, p. 155 (Traducción de Miguel Sáenz).

## A PROPÓSITO DE UN CONSEJO DE RAFAEL ALTAMIRA

Corrieron los años y, muy esporádicamente, continué haciendo alguna práctica similar a la indicada en la clase de historia, sin concederle importancia. Un buen día, leyendo un libro sobre Rafael Altamira, me encontré con una frase sorprendente para mí, según la cual aconsejaba a los maestros, a la altura de 1931, que no hicieran juegos con la historia, que evitaran las dramatizaciones de los hechos históricos. "Prescindir en absoluto de los juegos históricos (representaciones más o menos teatrales, personificación de personajes históricos por los niños, dramatización artificial, no realista de los hechos)" son sus palabras exactas<sup>3</sup>.

Resulta fácil comentar las razones por las que Rafael Altamira se mostraba tan contrario a una técnica utilizada en la didáctica de la Historia, antes y después de que él hubiera dado ese consejo. El hecho de que se mostrara tan rotundo en su crítica -"prescindir en absoluto"-, ha de ir más allá de la única razón que insinúa en contra de la dramatización histórica -"artificial no realista".

No se trata de aplicar el principio de que "al maestro, puñalada". Las muy estimables opiniones, todavía hoy, de Rafael Altamira sobre la enseñanza de la historia ningún contraste tenían -que sepamos- con su propia experiencia en la práctica de enseñar a niños y a adolescentes. Altamira fue profesor de Historia del Derecho, y hablaba siempre o escribía desde las alturas, mejor dicho, desde la lejanía de un aula llena de la vida de quienes estaban en las enseñanzas primaria o secundaria. No obstante, tal tipo de evidencia no impide darle la razón en cuanto al carácter "artificial" de los "juegos históricos". Tal tipo de didáctica aplicada tiene, sin duda, muchos inconvenientes. Veamos algunos de ellos.

Ese artificio guarda relación con la irreversibilidad de los hechos históricos. Es absolutamente imposible transformar el aula en un laboratorio donde experimentar la realidad, a la manera de lo que es práctica habitual en el trabajo de un químico. El tiempo pasado, tanto el tiempo cronológico como el tiempo histórico, es irreversible. Ninguna posibilidad tenemos de reproducir un suceso del pasado, sea relevante o no. Es imposible repetir o evitar -a nuestro gusto o disgusto- que hubiera sucedido lo que ya sucedió. A nadie en su sano juicio se le puede ocurrir que una dramatización histórica reproduce un hecho histórico, tanto si dispone de medios a la manera de la industria cinematográfica de Hollywood, como si no se cuenta con ningún medio, como en el caso evocado al iniciar estas páginas, por poner dos ejemplos absolutamente distintos y distantes. La realidad histórica presuntamente evocada será una deformación y distorsión vana y trivial. Es imposible eludir los anacronismos y conseguir que la toma de contacto con el pasado se convierta en una

3 "L'enseignement de l'histoire de Espagne", en *Bulletin du Cominte International des Scieces Historiques*, 1931. (Cfr. VV. AA.: *Rafael Altamira 1866-1951*. Alicante, 1987, p. 213).

actitud empática, asunto del que es más fácil hablar que practicar. Las dificultades que los adultos tenemos para la comprensión del tiempo histórico - incluidos los expertos- resultan insuperables en la mayoría de los casos de los niños en la Educación Primaria.

Añadamos a tales evidencias que la puesta en práctica de una dramatización histórica, sin otra pretensión que la clase sea un lugar atractivo donde se puede motivar el estudio, requiere que en el aula exista una atmósfera de entusiasmo por la Historia. Y sabemos, sobradamente, que eso no es siempre así. Pero, si queremos que la dramatización histórica se convierta en un pequeño espectáculo, tratando de unir la enseñanza académica con la educación no formal, entonces hemos de saber que tal objetivo va a exigirnos mucho tiempo y mucha dedicación. Y, aún más, si no disponemos de ningún medio ni apoyo económico.

Pues bien, quisiera tratar de una experiencia, que lleva cinco años de funcionamiento, y de cuya puesta en marcha un maestro y yo dimos cuenta en una revista de didáctica de las ciencias sociales<sup>4</sup>. Remito a su consulta al lector interesado, para centrarme ahora en el proceso que hemos seguido y en el criterio de selección de los hechos históricos que hemos pretendido o pretendemos evocar.

#### CRITERIOS PARA SELECCIONAR DOCUMENTOS EN LA HISTORIA LOCAL A DRAMATIZAR

Acudo, de nuevo, al consejo de Rafael Altamira que sigue inmediatamente a la frase comentada en la que se muestra tan razonablemente crítico contra quienes pretendan jugar con la Historia. Continúa dando consejos a los maestros de esta manera: "Y situar la historia nacional en el cuadro de la Historia universal, partiendo de ésta o a la inversa". Añadiré, por mi cuenta, a esas escalas, la microhistórica o, mejor, la de la historia local, para dar cuenta de la experiencia de la que hablamos. El criterio de selección de los hechos históricos sobre los que hacemos teatro coincide, hecha la salvedad de la introducción de una nueva escala, con ese consejo de Altamira, agregando un tercer adjetivo a los dos que él utiliza. Cultivar la historia local reside -a mi juicio- en demostrar que los pequeños hechos representados están contextualizados en la historia general, que es el fondo y el marco del cuadro capaz de dotarlos de significado. Lo que realmente nos importa desde la didáctica, no es la singularidad de un fenómeno local, sino la inclusión de ese fenómeno en la Historia, nacional y universal. Lo local ha de remitir, necesariamente, a lo general, en un juego de integración de escalas.

<sup>4</sup> José Luis Chillón Fernández y Florencio Frieria Suárez: "Dramatización y empatía en la enseñanza. El milenario de la donación del valle de Sariago al monasterio de San Pelayo (Asturias). Un ejemplo de utilización de textos y uso del lenguaje", en *Iber*, n.º 15, enero 1998, pp. 114-121.

El primer paso -y en Didáctica sabemos que las cosas que valen la pena se hacen pausadamente, pasito a pasito- consiste en disponer de la mayor cantidad de documentos históricos posibles relativos al lugar cuya historia nos ocupa. En nuestro caso esa documentación proviene de muy diversos archivos que abarcan un tiempo comprendido entre los siglos X y XX. El número de documentos consultados, cuya localización, transcripción o resumen hemos hechos, va aumentando progresivamente con el tiempo. Del *paupertas chartae* del que hablaba Gregorio de Tours para los primeros tiempos medievales se va pasando a lo que podríamos llamar exceso de información, conforme avanza el tiempo, sobre todo a partir del siglo XVIII. Ello implica que los textos más antiguos son analizados con el ojo del entomólogo -permítaseme la hipérbole-, en tanto que los textos más modernos requieren un tratamiento estadístico y, en ellos, la decisión sobre el documento que se va a seleccionar es complicada, plantea muchas dudas y, a veces, resulta dolorosa la exclusión de muchos textos. Entonces, el criterio a aplicar -repetámoslo- es la dimensión auténticamente histórica de ese documento en el sentido antes señalado.

Ejemplifiquemos tales afirmaciones en lo que hemos hecho hasta ahora y en lo que tenemos proyectado de cara a un futuro próximo.

Establecemos una división para la época medieval (documentos comprendidos entre el siglo X y el siglo XV) y otra para los tiempos modernos (desde el siglo XVI en adelante).

La documentación medieval conservada relativa al territorio y a sus gentes en el marco local elegido es relativamente corta. Y en su mayoría procede de los archivos de los monasterios de monjas benedictinas de San Pelayo, de Oviedo, y del monasterio de monjes bernardos de Santa María de Valdediós (Villaviciosa). Son un total de unos 64 documentos entre los que predominan los contratos agrarios, especialmente los foros<sup>5</sup>. Pese a ello, en esta primera aproximación a la historia local a través de su dramatización realizada por escolares, los documentos seleccionados fueron los siguientes:

1º.- Donación del valle de Sariago al monasterio de San Pelayo por el rey de León Bermudo II, el 14 de marzo del año 996<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Los archivos y el número de documentos en cada uno de ellos, donde hemos recogido documentación relativa al concejo de Sariago (Asturias) son los siguientes:

Archivo de la Real Chancillería de Valladolid.: 1 documento.

Archivo de la Catedral de Oviedo: 5.

Archivo General de Simancas: 8

Archivo Histórico Nacional (documentos provenientes del Monasterio de Valdediós): 22

Archivo del Monasterio de San Pelayo: 28.

<sup>6</sup> Pravia, 14-III-996. Bermudo II dona al monasterio de San Juan Bautista y San Pelayo y a su abadesa, la reina doña Teresa, el valle de Sariago con sus hombres, villas y heredades, exigiendo a cambio oraciones para él y su familia. (Archivo del Monasterio de San Pelayo, Oviedo. Leg. A, n.º 1. *Libro Becerro*, ps. 8-11. T I ps. 19-22).

2º.- Denegación de una carta-puebla a los habitantes de Sariego por el rey Alfonso X el Sabio a instancias de los monasterios de San Pelayo y de Valdediós, en el año 1272<sup>7</sup>

3º.- Sentencia contra los vecinos de Sariego que asaltaron el coto del monasterio de Valdediós en el año 1414<sup>8</sup>.

Las razones para establecer esta selección provienen de conceder una prioridad a la historia política en la escala que va de lo local a lo general. En todos los casos se trata de textos donde queda claro que el poder ejercido sobre los habitantes del valle de nuestro ejemplo se encuentra en instancias superiores al espacio en el que viven. El poder de la monarquía reflejado en el reino de León, durante un tiempo de enfrentamiento al Islam a finales del siglo X, a través de un documento típico de la época: las donaciones regias a monasterios. El poder de la monarquía de los reinos de Castilla y León en el tiempo de Alfonso X, cuando la Reconquista está muy avanzada y el rey sabio aspira a la corona del Sacro Imperio Romano Germánico, con las necesidades de recaudar dinero y la fundación de cartas pueblas, que, al decir de un especialista, constituye "el hito más importante" para la historia de Asturias entre los siglos IX y XIX<sup>9</sup>. Y también la historia de la pequeña oposición a ese poder y quienes lo detentan más directamente, reflejado en el asalto al coto monástico de Valdediós, espacio físico asequible a los campesinos, fenómeno que se inscribe en la multitud de las revueltas campesinas desarrolladas por todos los lugares de Europa durante la baja Edad Media.

Esa prioridad otorgada a la historia política, con al encuadre cronológico y geográfico de los hechos relatados, constituye el marco dentro del cual situamos la historia social y económica. En todos los casos dejamos muy clara la posición de sometimiento de los campesinos al poder real y, monástico, en nuestro caso. Las donaciones regias implicaron que hasta las desamortizaciones del siglo XIX el dominio directo o propiedad de la tierra estuviera en los señoríos monásticos, y que el dominio útil o el trabajo estuviera en quienes la habitaban y con su esfuerzo hacían que el suelo diera frutos, una parte de los

7 Murcia, IX-1272. Fay Domingo Iohán, mayordomo del monasterio de Valdediós, en representación de su abad y convento y de la abadesa y convento de San Pelayo, de una parte, y Juan Díaz y Pedro Pérez, en representación de los vecinos de Sariego, comparecen ante el rey Alfonso X. Los últimos demandaban al rey una puebla en Sariego, y los monasterios alegan que el lugar elegido para la puebla y el alfoz dependía de ellos y que los moradores eran sus vasallos. El rey desiste de la creación de la puebla y manda que los hombres de Sariego realicen las prestaciones debidas a Valdediós y a San Pelayo (A.M.S.P. Leg. CH, n° 118. L.B. ps. 18-20. T.I ps. 238-240).

8 Pedrosa, 25-XI-1416. Sentencia de Gonzalo Fernández de Palaci y Pedro Alfonso de Santianes, jueces por el Rey Juan II en el concejo de Sariego, contra Pedro Alfonso de Sierra y su hermano Juan Costero, Juan Alfonso de Palacio, Pedro Juan de Millares y su hijo Juan Pérez, Juan Martínez de La Torre, vecinos de Sariego, y Pedro Fernández, capellán de San Pedro de La Collada, y otros, por haber violado el coto de Valdediós y sus dependencias (*Colección Asturias de Jovellanos, T. II, p. 59*).

9 Juan Ignacio Ruiz de la Peña: *Las "polas" asturianas en la Edad Media*. Departamento de Historia Medieval, Universidad de Oviedo, 1981, p. 285.

cuales iba a las despensas de esos monasterios. Fue idea de la catedrática de Paleografía de nuestra Universidad, que cada año, por el mes de marzo, una representación de los habitantes de Sariego acuda al monasterio de San Pelayo con una pequeña ofrenda, que las monjas aceptan y a la que corresponden con infinidad de detalles. Este pequeño rito viene celebrándose, cada año, desde mediados de marzo de 1997. Y los sareganos, a la cabeza su alcalde, van a Oviedo, sabiendo algo más de su historia, pese a interpretaciones burdas que nunca faltan en nuestra especie.

El cultivo de la historia de las mentalidades siempre es posible cuando se acude a las fuentes literarias. No es que aspiremos en nuestros textos o guiones teatrales a crear belleza con las palabras. Tan sólo queremos enseñar algo de historia, y procurar, al mismo tiempo, cultivar algunos valores educativos presentes en nuestra experiencia, como ya hemos explicado en otro lugar<sup>10</sup>. Pero la transformación de una fuente histórica primaria en un texto teatral nos permite que imaginemos formas de pensar y que acudamos a la forma de hablar en nuestro espacio para, por la vía del humor, desvelar algunas ocurrencias... Es más, una de las obras representadas, llevaba por título *Cuentos, leyendas y tradiciones*, todas ellas recogidas en labor de campo por el espacio estudiado desde hace bastantes años<sup>11</sup>. Las mentalidades que revelan esos cuentos que presentamos por medio de una tradición asociada a la recolección del maíz, *la esfoyaza*, son de carácter intemporal, y estamos seguros que algunos de ellos van más allá de la Edad Media, reflejando mentalidades y tiempos antiquísimos.

Con tan sólo las cuatro obras teatrales ya representadas damos por cerrado un ciclo dedicado a la Edad Media. La quinta dramatización que tendrá lugar este año pretende iniciar un tiempo nuevo: la Edad Moderna. Ahora, la selección del hecho a representar se hace más difícil que para la etapa anterior. El pequeño espacio en el que hemos centrado nuestro trabajo de didáctica de la historia aparece en la Historia de España de Menéndez Pidal una vez tan sólo, en el caso de la donación del rey Bermudo II<sup>12</sup>, y los otros docu-

10 José Luis Chillón y Florencio Friera, artículo citado en nota 4.

11 José Antonio Noval Suárez: "Notes sol folklor de Sariegu", en *Lletres Asturianes*. Academia de la Llingua Asturiana, n° 4, 1982, pp. 25-49.

12 Entre la bibliografía consultada cabe mencionar las obras de Fray Justo Pérez de Urbel: Edición de la *Crónica de Sampiro* y "El Reino de León" en su colaboración a la *Historia de España* de R. Menéndez Pidal, al igual que la de Claudio Sánchez Albornoz, especialmente en la reedición de *León hace 1.000 años, La Historia de la edad Media*, ed. Gredos, debida a Luis Suárez, la edición por F. Conde, I. Torre y G. De la Noval de los documentos de San Pelayo, la colaboración de Vicente J. González en el n° 1 de la Revista *Magister*, donde observa que hay personajes en el documento que se corresponden al año 1032, lo cual parece demostrar que se trata de un documento copiado sobre esa fecha -en tiempos del rey Bermudo III, sobre el documento original, su traducción, partes y mapa indicativo por Florencio Friera -con la ayuda del latinista Perfecto Rodríguez- en portfolios de la fiesta de Santiago de Sariego, así como diversas recopilaciones de textos altomedievales correspondientes al reino de León de esta época, donde aparecen algunos de los personajes reseñados en el documento del año 996.

mentos mencionados durante ese tiempo aparecen en diversas historias de Asturias<sup>13</sup>. Nada de ello sucede para la Edad Moderna, pese a que, a partir del siglo XVI, el número de textos sobre Sariego que se conserva en los archivos es realmente abrumador. Entre ellos el caso más considerable es el de los protocolos notariales, de los escribanos que hubo en el concejo, entre los siglos XVII y XIX. He tenido la paciencia de consultar, clasificar, resumir o transcribir todas esas escrituras. Pongamos sólo un ejemplo ilustrativo de las cifras con las que nos movemos: el número de protocolos correspondientes a los nueve escribanos del concejo entre los años 1665 y 1837 asciende a 3.007 escrituras. Los documentos más abundantes son los contratos de compra-venta, y los de mayor interés son los testamentos a los que siguen las escrituras de poder y las relativas a los asuntos del concejo. Pero donde la historia de una comunidad, donde siempre hay fenómenos conflictivos, de litigio -como se decía entonces- puede quedar mejor reflejada, es en los pleitos. Durante la revolución de octubre de 1934 fue incendiado y destruido el Archivo de la Audiencia de Oviedo, y, también, el más modesto del Ayuntamiento de Sariego. Pero los pleitos que desbordaron el marco del territorio asturiano se conservan en el Archivo de la Real Chancillería de Valladolid. Allí hemos encontrado extensísimos legajos que nos han permitido poner más a las claras algunas de estas cuestiones. Nuestra primera dramatización histórica para los tiempos modernos tiene su origen en tal archivo. Se trata de un pleito criminal por unos incidentes habidos en Unquera entre caballeros de las Asturias del Principado de Oviedo y de las Asturias de Santillana con los habitantes de la orilla izquierda del río Deva, que desde 1833 empezó a ser límite entre lo que hoy son las comunidades autónomas de Asturias y de Cantabria. El pleito revela lo que era la justicia en el régimen señorial, justamente cien años antes de que se produjeran los hechos de la Revolución Francesa. Para la pequeña historia de nuestro valle revela también el nuevo poder que se establece en él de una familia, los Vigil Quiñones, con el marqués de Santa Cruz de Marcenado a la cabeza.

De ese nuevo poder señorial y laico sólo queda, hoy, en el paisaje más visible una iglesia en cuya capilla mayor los Vigil Quiñones tenían derecho de asiento y de entierro, según revela un sepulcro en arcosolio con inscripción epigráfica de principios del siglo XVII y piedras de armas. Por los años sesenta, esa iglesia quedó abandonada -pese a que tenga elementos del arte prerrománico asturiano, patrimonio de la humanidad- y su estado se fue deteriorando cada vez más. Desde la escuela llevamos a cabo diversas acciones hasta que conseguimos que se reparara<sup>14</sup>. Y en ella venimos haciendo desde 1996 dramatizaciones sobre la historia local. También persiste como huella en el

13 J. I Ruiz de la Peña: *Las "polas" asturianas... o. c.*, pp. 154-155; así como *Historia de Asturias. Baja Edad Media*, Ayalga ediciones, 1977, pp. 90-91

14 Florencio Friera y José Luis Chillón: "Salvemos la antigua iglesia de Santiago de Sariego. Descubramos sus misterios", en *Aula Abierta*, nº 66, pp.111-130.

paisaje saregano el antiguo palacio de los Vigil-Quñones, cuyo estado es cada día más ruinoso. La dramatización histórica a la que se unirá una conferencia y una visita a ese edificio, tratará de defender una parte del patrimonio de un pueblo, aunque el edificio sea de propiedad privada.

El proyecto sobre lo que nos queda por hacer se centrará en abordar otros hechos de la historia local, que trataría las siguientes cuestiones: La Ilustración asturiana a través de la figura de un poeta en bable y juez por el estado noble de nuestro concejo, Antonio Valvidares. El fenómeno de la desamortización, o, acaso, la emigración a América a través de la figura de un poeta y sindicalista en la Cuba de la segunda mitad del siglo XIX. Y, finalmente, quizá nos atrevamos a cerrar esta experiencia didáctica de la historia local por medio de dramatizaciones históricas con una representación sobre la guerra civil, tragedia que todavía sigue planeando sobre nuestras vidas.

#### UN PAR DE ANÉCDOTAS

Terminaré contando un par de anécdotas con la esperanza de que contribuyan -por si acaso no hubiera sido suficiente lo ya dicho- a la comprensión de por qué no hemos hecho caso a la crítica de Rafael Altamira sobre las dramatizaciones históricas.

En la representación sobre el asalto al coto de Valdediós, hecho -recordemos que sucedió a principios del siglo XV, intervenía como testigo de los monasterios un vasallo del abad de Valdediós, a quien los sareganos había robado una oveja. El actor, un niño de 11 años, recibía el nombre de Antonio de Vallina Oscura, un anciano vecino de ese sitio, que goza de popularidad en la zona y que asistía sonriente a nuestro teatro. Terminado éste, fui a felicitar al niño y le dije:

- ¿Conoces a Antonio, el de Vallina Oscura? ¿Quieres que te lo presente?
- ¿Todavía vive? -me preguntó, sorprendido.
- ¡No, hombre! Es un nieto del Antonio que hacía tú.
- ¡Ah, bueno! -me contestó con resolución.

Poco tiempo después de que mi compañero, el maestro José Luis, hubiera entregado los papeles para la última de las representaciones que evoca los abusos de los caballeros en Unquera, tras la boda de uno de ellos en 1689, durante el recreo recibió la visita de unas doce niñas que vinieron a protestar de manera semejante a lo que sigue:

- Florencio y tú sois unos machistas. Ya estamos hartas de que no podamos hacer teatro, de que siempre sean muchos más los hombres que las mujeres...
- Bueno, bueno... Tendréis que esperar unos doscientos años. Seguro que entonces las mujeres serán protagonistas de la historia. (Se le ocurrió contestar a mi amigo)

- Ya, ya... Debéis saber que nosotras también podemos hacer ahora el papel de hombres...

¡Y pensar que un motivo para seleccionar esta obra es el de que entrasen en ella todas las mujeres posibles, de darles protagonismo hasta en el título elegido para la dramatización histórica..! Y es que lo que más nos ha animado y anima a meternos en estos líos es el entusiasmo con que lo siguen los niños... y las niñas. Y, también, otras muchas gentes del pueblo y de sus alrededores.

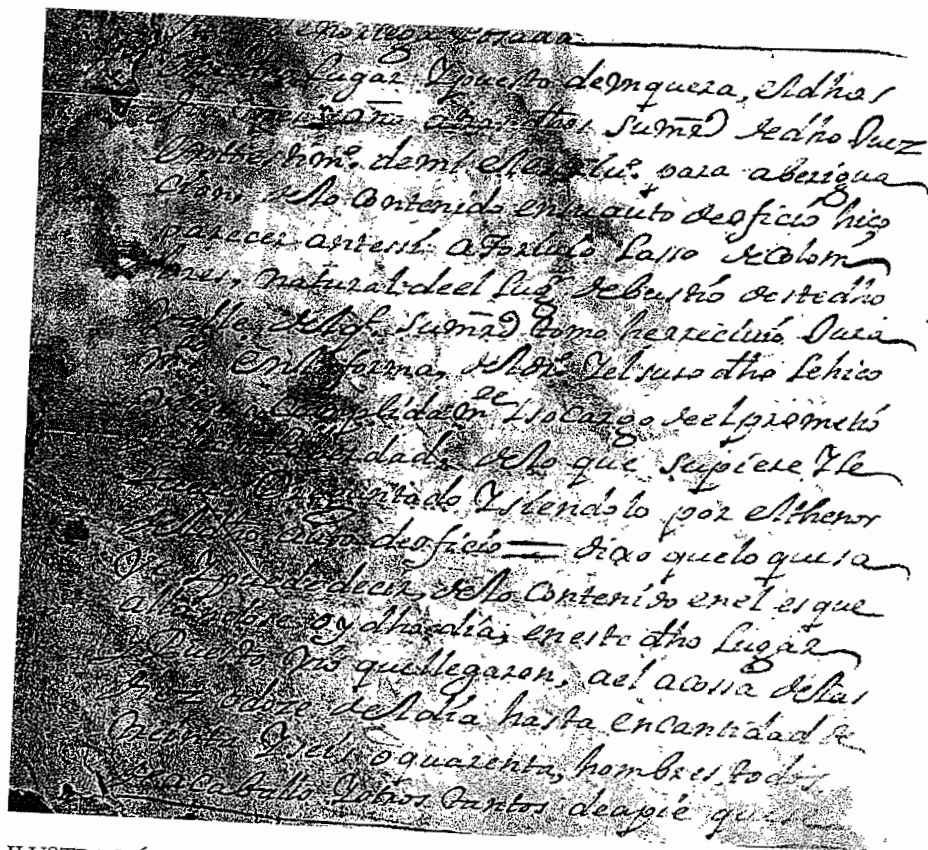


ILUSTRACIÓN: Comienzo de la declaración del testigo Toribio de Caso

(ARCHIVO DE LA REAL CHANCILLERÍA DE VALLADOLID. Pleitos Criminales. Caja 434.3. Folios 13-18)

(fol. 13) "En el dicho lugar y puesto de Unquera el dicho día, mes y año atrás dichos, su merced el dicho Juez en testimonio de mí el escribano para aberiguaciones de lo contenido en su auto de oficio hizo parecer ante si a Toribio Casso de Colombres, natural de el lugar de Bustio deste dicho valle, del qual su merced tomó he reciuio juramento en la forma del derecho. Y el susodicho le hizo bien y

cumplidamente, y so cargo de él prometió de decir la verdad de lo que supiere y le fuere preguntado. Y siéndolo por el thenor del dicho auto de oficio. Dixo que lo que sabe y puede decir de lo contenido en él es que, allándose oy dicho día en este dicho lugar y puesto, vio que llegaron a él a cossa de las diez o doze del día hasta en cantidad de treinta y seis o quarenta hombres. Todos de a caballo, y otros tantos de a pie, que se-/...

#### GUIÓN PARA EL CUADRO II DE LUNA DE MIEL...

DON JUAN DE BEDOYA. ¡Buenos días, amigo Caso! ¿Cómo te encuentras, después de lo que pasó ayer?

JUAN DE CASO: ¡Ay, señor don Juan de Bedoya y Colombres! Pensé que ya no lo contaba. ¿Está vuestra merced enterado de todo?

DON JUAN DE BEDOYA: ¿Cómo voy a ignorar lo que sucede en la jurisdicción de Ribadeva? ¿Quién desconoce el escándalo que causaron esos señores de las Asturias de Oviedo y gentes de nuestra Asturias de Santillana, esos sinvergüenzas de los valles de Vandáliga y de Cabezón? Todo el mundo lo sabe por aquí. No se habla de otra cosa por Colombres, por Noriega, por Pimiango... Hasta Peñamellera han llegados las malas noticias. Y no son pocos los que han venido a mi casa, para que esos "caballeros" reciban su merecido. Y lo van a tener ¡Vive Dios que esto no va a quedar así, amigo Juan Caso!

JUAN DE CASO: Y ¿yo quedaré tan descompuesto como me dejaron? ¿Vuestra merced cree que mi cabeza tendrá arreglo?

DON JUAN DE BEDOYA: Ese es un asunto que resolverá el cirujano y la madre naturaleza... Pero el asunto de la justicia en Ribadedeva es cosa mía.

JUAN DE CASO: Yo estoy vivo de milagro... Vea vuestra merced que quienes golpearon a mi hijo Francisco, y a otros vecinos de Bustio y de Unquera, amedrantaron a todo el mundo, se burlaron del juez de Ribadedeva y son gente muy poderosa...

ANA ESCANDÓN: Los Vigil-Quiñones de las Asturias de Oviedo, con el marqués de Santa Cruz a la cabeza. Y de las Asturias de Santillana, nuestros vecinos al otro lado del río Deva, los Ruiz de la Madrid de Vandáliga y Labarces, y don Nicolás de Barreda y de la Torre, caballero de la orden de Calatrava y señor en el valle de Cabezón...

DON JUAN DE BEDOYA: ¿Y te crees que los Bedoya de Ribadeva somos unos señores cualquiera? No te olvides que mi padre, don Juan de Bedoya y Cosío, tiene mucha mano en la Chancillería de Valladolid. Dentro de muchos años se hablará de los Bedoya de Ribadeva, de don Juan de Bedoya... (queda pensativo y dice) ¿o se dirá sólo Juanín?

FRANCISCO DE CASO: Muy bien, don Juan. Eso es hablar como un señor. Pero, ¿será posible que nuestro rey Carlos, del que se dice que está hechizado, mande a sus justicias que prendan a esos desalmados? Mire vuestra merced como dejaron a mi padre... Casi le mata el don Juan de la Madrid. Todavía me hierva la sangre al recordarlo. Eso me duele más que los latigazos que me dió el marqués de Santa Cruz...

DON JUAN DE BEDOYA: Vais a ver la que les tengo preparada. Sal Francisco y mira si ya han llegado las gentes a las que yo mandé vinieran hasta aquí.

FRANCISCO DE CASO: Sí, don Juan, aquí está el juez, el escribano y varios vecinos.

DON JUAN DE BEDOYA: ¿Todavía no llegó Juan de Linares, el cirujano del valle de Peñamellera?

A ver, señor juez Alonso. Comience a actuar.

ALONSO GONZÁLEZ NORIEGA: Siéntese el escribano Noriega, y vaya anotando todo lo que se diga aquí. Y tú, Toribio, vas a prestar declaración.

JUEZ ALONSO: ¿Cómo te llamas?

TORIBIO: Señor juez... Si acabas de llamarme por mi nombre.

JUEZ ALONSO: Nombre y apellidos. Lugar de nacimiento, de residencia y edad. Te advierto, Toribio, que estamos en una cosa muy seria...

TORIBIO: Me llamo Toribio de Caso Colombres. Nací en Colombres, soy vecino de Bustio y tengo 26 años de edad, más o menos...

JUEZ ALONSO: ¿Juras decir la verdad en tu declaración sobre lo que pasó aquí el 17 de julio de 1689?

TORIBIO : Lo juro.

JUEZ ALONSO: Cuenta lo que viste y oíste.

TORIBIO: Pues verá vuestra merced. Estaba hacia las once de la mañana subiendo por La Cuesta de Unquera para ir a mi casa en Bustio, puesto que venía de pescar en el río Deva... Tres salmones cayeron, señoría, dos al amanecer y el último cuando ya iba a dejarlo, cuando iba levantando mucho el sol.

ESCRIBANO NORIEGA: ¿A qué cebo te entraron Toribio? ¿Cuánto pesan los salmones?

JUEZ ALONSO: Tú, escribano Noriega, a escribir y a callar. Aquí el que pregunta soy yo... Ni se te ocurra escribir eso de los salmones. Y tú, Toribio, cuenta lo que pasó, sin exageraciones. Todos sabemos que eres uno de los mejores pescadores del Cares y del Deva...

TORIBIO: Señoría... Si es la pura verdad de lo que pasó el día 17. Pesqué tres salmones, dos nada más amanecer y otro hacia las 10 de la mañana...

JUEZ ALONSO: Cuenta lo que pasó con la que armaron aquellos caballeros... Di lo que viste y oíste.

TORIBIO: Pues estaba subiendo la Cuesta de Unquera, cargado con los tres salmones que pesarían lo menos una arroba, cuando vi venir por el camino que va al Principado de Asturias de Oviedo, lo menos cuarenta hombres, unos a caballo y otros a pie, con unos perros o perros que metían miedo... Y entre ellos venían dos mujeres, una señora muy bien vestida y una dama con ella, no tan lujosa, pero para mí que todavía era más guapa que la señora...

JUEZ ALONSO. Y ¿quiénes eran? ¿Conociste a alguno?

TORIBIO: Sí me sonaban algunos de ellos, que iban a caballo, con espadas al cinto, y mucho lujo y ostentación.

JUEZ ALONSO: ¿Quiénes? Di nombres y concreta...

TORIBIO: Los que conocí, casi a primera vista, fue a esos señores de más allá del río Deva. A Don Nicolás de Barreda, ese señorón de Cabezón de la Sal, a quien distinguí enseguida, porque iba muy pincho, luciendo la cruz de Calatrava. También conocí a Don Juan de la Madrid, el capitán del valle y concejo de Valdáliga, ese chulo que vive en Labarces y miró para mí como si yo fuera un enano, sin saludarme ni decirme nada, aunque no hará un mes que llevé a su casa dos salmones y media docena de reos... Pude distinguir al Marqués de Santa Cruz, ese señorón del Principado de Asturias, que hará cosa de un año viene bastante por aquí y es amigo de Don Nicolás de Barreda, sobre todo después que éste enviudó...

JUEZ ALONSO: ¿Quién era la señora que venía entre ellos?

TORIBIO: Según me dijeron en Bustio es pariente del Marqués de Santa Cruz. Dicen que se llama D<sup>a</sup> Catalina Manuela Vigil Quiñones, y que nació en un palacio en un sitio que se llama Moral en el concejo de Sariego, de las Asturias de Oviedo... Por cierto, que ese palacio tiene unas torres muy bien hechas, en la que estuvieron trabajando unos tíos míos, canteros de Trasmiera, y un maestro de San Vicente de la Barquera. Pude averiguar que en el cortejo venía su hermano mayor, que lo llaman don Francisco Antonio Vigil Quiñones, un tipo que miraba a todo el mundo por encima del hombro. Ahora la doña Catalina es la nueva mujer de don Nicolás, quien fue a celebrar el matrimonio y a traerla a vivir a su casa en Vernejo, junto a Cabezón...

JUEZ ALONSO: Muy bien, Toribio. Ahora cuenta lo que pasó después de que pasaran delante de ti.

TORIBIO: Marché corriendo a dejar los salmones en la fresquera de la casa, y bajé para ver lo que hacía aquella gente que venía acompañando y cortexando al dicho don Nicolás de Barreda, y a su nueva mujer. Estaban todos parados en la venta que llaman de Unquera, muy cerca del puesto que llaman de la barca para cruzar el río. Y en la venta les tenían preparada comida y bebida que comieron y bebieron. Serían las doce de la mañana.

JUEZ ALONSO: ¿Y qué hicieron después de comer y beber? Te recuerdo, Toribio de Caso, que has hecho juramento de decir la verdad.

TORIBIO: Después de haber comido y bebido y refrescado, hicieron muchas cantas y danzas que duraron por un gran rato.

JUEZ ALONSO: Bien, bien, Toribio de Caso ¿Qué pasó después de las cantas y de las danzas?

TORIBIO: Pues pasó que muchos de los caballeros dichos se fueron llegando hacia el puerto de la barca de Unquera, que está en este dicho puesto y lugar y navega y anda en el río de Deva pasando a los pasajeros de uno a otro lado. Y, habiendo llegado a él, encontraron a Francisco de Casso, barquero que arremata dicho barca, y por no la haber allado en el puesto, dicho Marqués de Santa Cruz dixo al dicho Francisco de Casso:

¿A dónde está la barca? Este pícaro no la tiene aquí.

Y, en contando, le asió de un brazo, y ayudado de algunos otros que llegaron y le ayudaron tenerle, le dio algunos latigazos con un látigo que traía de azotar mulas



sobre su cabeza y cuerpo. Y le alcanzaron algunos a la cara y le hicieron en ella algunos cardenales.

Y el dicho Francisco de Casso, viéndose acosado y maltratado y temiendo muchos más malos tratamientos, forcejando y como mejor pudo, se deslizó y desasíó de él con muchos de los referidos. Y con paso bien acelerado se fue huyendo por la cuesta de Unquera arriba.

**JUEZ ALONSO:** De modo que el Marqués de Santa Cruz golpeó a Francisco de Caso con un látigo, porque la barca no estaba en su sitio. Y ¿cómo es que la barca no estaba donde tenía que estar?

**TORIBIO:** Vayamos poco a poco señoría, que los salmones no se pescan si no te fijas bien en el río y das casa paso a su tiempo, con paciencia...

A explicar lo que había pasado con la barca fue el padre de Francisco, este pobre viejo, Juan de Caso. Para que no pegaran más a Francisco, dijo con mucha mansedumbre y cortesía:

Señores, no tiene la culpa el barquero de que no esté pronta la barca, porque con el festejo y divertimiento y sin haberlo visto, se la llevaron unas mozas de Pesués, y por no saber y ir creciendo la marea para arriba y ventar muy recio el nordeste la llevó al río arriba. Ya llegará la barca. Sosiéguese ustedes.

**ESCRIBANO NORIEGA:** Vaya bien que estuvo Juan de Caso. ¿Escribo, señor juez, lo de sosiéguese ustedes o sosiéguese vuestras mercedes?

**JUEZ ALONSO:** Escribe "sosiéguese ustedes". Y, tú, Toribio, prosigue con tu testimonio:

**TORIBIO:** Pues bien, señor juez. Acabado el razonamiento que hizo Juan de Caso, yo oí y vi como don Juan Ruiz de la Madrid dijo:

Miren con qué pachorra lo dice, y qué diligencia hace para que venga la barca.

Y, ehando mano a la espada que traía en la cinta, la arrancó y sacó de la vaina. Y, enarbolando en alto el brazo y espada, tiró una cuchillada a la cabeza de Juan de Caso, en el lado izquierdo, sobre la mollera, de la que empezó a salir mucha sangre. Y estoy seguro que si un circundante no hubiera agarrado el brazo del capitán de La Madrid le hubiera partido la cabeza. Y vi que por entonces se quedó amortecido y sin sentido el dicho Juan de Caso. Y lo estuvo un ratillo. Y, habiendo vuelto en sí, se fue hacia su casa que está en el lugar de Bustio.

**JUEZ ALONSO:** Y ¿nadie protestó en Bustio ante tamaña tropelía? ¿Es que no hay justicia en el valle de Ribadavega?

**TORIBIO:** Señoría, vuestra merced sabe tan bien como yo lo que sucedió después de que hubieran herido a Juan de Caso.

**ESCRIBANO NORIEGA:** Claro que el señor juez sabe lo que pasó. Pero, ahora, debes contarlo tú, Toribio

**TORIBIO:** Bueno, pues lo que pasó es que la gente de Bustio estaba asustada. Y un vecino dijo:

¿Por qué el señor juez, que está presente, no prende a quien dio la cuchillada y a los demás que le respaldaron?

Y sin más causa ni motivo, vio este testigo como el dicho Don Nicolás y Marqués de Santa Cruz se vinieron hacia el vecino que había hablado y le dijeron:

¿Quién eres tú para hablar de prendernos a nosotros?

Y Don Nicolás, con una barilla de barba de ballena que en las manos traía para castigar su caballo, le dio algunos barillazos por los brazos y cuerpo. Y de repente y con ánimo colérico, a lo que pude reconocer, llegaron a él con las espadas desnudas en las manos de los otros caballeros, entre los que estaba el que decían era hermano de la novia, y le tiraron algunas puntas y golpes. Y el dicho vecino de Bustio, asustado, comenzó a correr con mucha priesa hacia La Veguca que llaman de Unquera, que está como a dos tiros de mosquete, en donde entró y los dexó tras de él. Y decían en voces altas que le habían de matar si le alcanzaban. Como no pudieron alcanzarle le echaron unos dogos o perros que mataron a los ganados de cerda que encontraron a su paso. Y tiene por cierto este testigo que le hubiera matado si le alcanzaran... Y, como no pudieron ejecutar su mal intento, se volvieron de medio la dicha Veguca para en donde estaba la demás compañía. Y venían diciendo muy coléricos que habían de apalea a todos los hombres y mujeres que allí estuviesen que no fuesen de su compañía y gremio. Y, aplaudiéndoles el dicho Don Nicolás, oyó este testigo que dijo:

Maten dos de los hombres y den cien palos a todos los demás y a las mujeres. ¡Qué puede importar!

Y el marqués de Santa Cruz arrancó la hoguera que estaba delante de la ermita del Ángel de la Guarda y andaba con aquel poste como si fuera un garrote golpeando todo lo que encontraba a su paso.

**ESCRIBANO NORIEGA:** Toribio, estás contando las cosas exactamente igual a lo que yo oí por Noriega y por Colombres. Y, ahora, para terminar tu testimonio, tienes que dejar bien claro que fue lo que hizo su señoría, el juez Alonso, aquí presente

**JUEZ ALONSO:** Date cuenta Toribio que eso es muy importante. Y te vuelvo a recordar que estás bajo juramento de decir la verdad

**TORIBIO:** Pues, visto por su merced el arrojo y modo de razonar de aquella gente, dijo:

Déense presos unos y otros.

**JUEZ ALONSO:** Y ¿qué respondieron?

**TORIBIO:** Dijeron muy altaneramente:

¡Qué llaman presos! Para nosotros no hay aquí justicia ni quien nos prenda. ¡Váyase con Dios!

**JUEZ ALONSO:** Y ¿viste lo que hice yo, Toribio?

**TORIBIO:** Su merced nada pudo hacer. Oyendo lo referido y viendo el ánimo con que lo decían, seguramente temió hicieran en su persona algún mal tratamiento, por allarse desprevenido de gente. Como éramos pocos y temíamos que nos matasen, nos retiramos y nos guardamos unos por una parte y otros por otra. Yo, cuando estaba bien guardado, me asomé para ver en qué paraba la pendencia. Y vi que su merced no se atrevió a prender a ninguno. Tengo por cierto que, si lo hubiera intentado, acabarían con la vida de su merced.

ESCRIBANO: ¿El señor juez hizo algo por el herido, Juan de Caso, aquí presente?

TORIBIO: El señor juez también se guardó en Bustio, atemorizado como los demás, y fue a casa de Juan de Caso para verle y mandarle curarse. Y mandó que fueran a buscar al escribano y él, después de ver a Juan de Caso, fue a la casa de don Juan de Bedoya.

Todo lo que llevo referido es la pura verdad y ha parecido muy mal en todo este valle de Ribadodeva y sus comarcas, donde ha causado mucha nota y escándalo.

DON JUAN DE BEDOYA: Escribano, ya sabes que debes arreglar un poco ese final. Y, una vez que hayais firmado, hay que tomar declaración al cirujano. ¿Ya llegó Juan de Linares?

ANA ESCANDÓN: Sí, señor Bedoya. ¿Le mando que pase?

DON JUAN DE BEDOYA: Claro, claro, que pase y reconozca al herido.

JUAN DE LINARES: Buenos días, señores, vengo de Abándames, desde Peñamellera, a toda prisa. No pude llegar antes.

DON JUAN DE BEDOYA: Examine al herido y, luego, debe prestar declaración ante el señor juez y el escribano Noriega.

*(El cirujano ve al enfermo y después afirma)*

JUAN DE LINARES: Lo que puedo decir es que Juan de Caso tiene una herida en su cabeza, al lado izquierdo de ella, en la mollera. La herida tiene tres dedos de ancho y está hecha con instrumento cortante. Es de mucho peligro, por haber sucedido en tiempo de canícula y ser el enfermo de mucha edad. Requiere curación de medicinas, además de la ayuda de la naturaleza. Váyase a la botica por las medicinas, guarde reposo por unos días y désele comida a su voluntad.

JUEZ ALONSO: Escribano, después de que haya firmado el cirujano, prepara un escrito con todo lo que debe constar, sin que falte nada.

DON JUAN DE BEDOYA: Yo cuidaré que todos los papeles lleguen a la Chancillería de Valladolid. Mi padre se encargará allí de que vayan a donde tienen que ir. Vamos a pedir mil ducados de gastos, por lo menos. Van a aprender esos señores de las Asturias de Oviedo, y los de los valles de Vandáliga y de Cabezón que nadie debe entrometerse, ni burlarse, ni causar daños a las gentes del valle de Ribadodeva.

## UNA ALTERNATIVA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE MAGISTERIO

MARÍA FRANCISCA ÁLVAREZ ORELLANA  
Universidad Complutense de Madrid

### MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Esta alternativa surge de uno de los problemas que preocupa al profesorado de las didácticas específicas: *qué contenidos enseñar en la escuela*, que conduce a *qué contenidos enseñar en Magisterio* para una preparación adecuada. En la investigación didáctica la incidencia de las propuestas de Chevillard sobre la transposición didáctica y la diferenciación entre los saberes científicos y los saberes escolares, ha favorecido un renovado interés por los contenidos de enseñanza-aprendizaje, tras una etapa en la que han atraído más los problemas relativos a los restantes componentes del currículo, al pensamiento del profesor o a la interacción en el aula, desarrollándose muchas veces "con una fuerte impregnación de ideologías pedagógicas" (Prats, 1997, 13). Hoy resulta evidente que el contenido escolar no debe ser una síntesis de los contenidos académicos universitarios, ni una reducción a contenidos elegidos al azar para no incluir "todo". El contenido escolar debe ser mediador entre el conocimiento cotidiano, espontáneo, y el conocimiento científico. Debe respetar la lógica científica, pero debe seleccionarse y secuenciarse de acuerdo con la lógica del aprendizaje. Deben ser contenidos relevantes para el alumno y para la sociedad (Benejam, P.; García, E.; Piñeiro, R.; etc.).

Esta labor de selección y organización de los contenidos recae en el profesorado que en el nuevo marco curricular tiene mayor número de competencias y responsabilidades, entre las que se encuentra la de adecuar de forma creativa y funcional los principios didácticos relacionados con el proceso de elaboración, desarrollo, investigación y control del currículo a contextos específicos. Así, la práctica del currículo supone establecer relación entre tres elementos básicos del mismo: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y un planteamiento coherente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con los dos puntos anteriores. (Blázquez, 1994).

La propuesta experimentada se centra en "el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología", partiendo de la base de que las didácticas específicas pueden construir importantes aportaciones, especialmente las didácticas de áreas interdisciplinarias (Ciencias Sociales) en las que la definición y la estructura de los contenidos sigue mostrándose como empresa muy compleja. Un avance en este sentido creo que puede realizarse, como señala Prats, "teniendo en cuenta y respetando la sustantividad disciplinar, única posibilidad de mantener un cierto grado de coherencia y rigor en el conocimiento pero, al mismo tiempo, realizando una relectura" (Prats, 1997, 19).

#### LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO/A

Con la llegada de la Reforma a los planes de Magisterio, y a pesar de los profundos cambios, no se han resuelto los problemas de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). El nuevo plan incorpora un planteamiento de la enseñanza universitaria con nuevas especialidades en la Formación del Maestro de Primaria, asignaturas troncales, obligatorias, de libre configuración y optativas, y un mayor número de asignaturas cuatrimestrales, que no sólo no resuelven las situaciones problemáticas, sino que crean otras nuevas. En los profesores existe la sensación de la falta de tiempo para desarrollar cualquier concepción disciplinar antes de comenzarla y en los alumnos la angustia de la acumulación sin sentido de conocimientos aislados les lleva a un aprendizaje fragmentado e incompleto (Ortiz de Urbina, 1997).

En la Formación Inicial de Maestros prevalecen los criterios didácticos y las Ciencias Sociales aparecen integradas, lo cual parece coherente con la actividad docente en los niveles primarios en donde los planteamientos disciplinares no tienen lugar (área de Conocimiento del Medio). Sin embargo, la decisión de considerar que no es fundamental el desarrollo de los contenidos referentes es cuestionable por la situación que evidencia la práctica docente, frecuentemente denunciada por el profesorado que imparte estas enseñanzas. Esta decisión pone de manifiesto que:

- Las instituciones oficiales aceptan que para enseñar a niños de Primaria no se precisan grandes saberes, sino tener una buena formación profesional en el sentido psicopedagógico<sup>1</sup> dando por hecho que el estudiante de Magisterio tiene adquiridos los conocimientos y la estructura lógica de las ciencias que sirven de referente en la Educación Primaria. De este modo, no se valoran suficientemente las necesidades reales del futuro profesorado. La Diplomatura de Magisterio debe preparar a sus estudiantes para realizar importantes y complejas tareas, y para ello debe capacitarles tanto en sus necesida-

<sup>1</sup> El debate entre formación científica o profesionalizadora caracteriza la evolución de los planes de estudio de Magisterio. En mi opinión, todavía no se ha encontrado una fórmula en la que todos estemos plenamente de acuerdo.

des profesionales como en sus necesidades científicas y técnicas. Los maestros deben dominar el campo del conocimiento disciplinar para proporcionar esquemas que tengan significatividad lógica desde las disciplinas y, así, desarrollar uno de los presupuestos más importantes de las teorías constructivistas del aprendizaje defendidas para la educación obligatoria. Como señala Climent "la escuela tiene como tarea específica la de ayudar al alumno a formar conceptos y a construir redes conceptuales estructuradas y jerarquizadas" (Climent, 1998, 167).

- No se considera necesario la aplicación de las teorías constructivistas en la enseñanza superior. Pero si estas teorías se estiman válidas en el proceso de aprendizaje, no tienen por qué quedar limitadas a la enseñanza no universitaria. Su aplicación debe realizarse también en los niveles universitarios o en cualquier otra etapa de la vida. ¿Cuántas veces ante la relectura de un libro no hemos llegado a conclusiones diferentes o nos ha aportado ideas nuevas?. Los estudiantes de Magisterio se encuentran durante su carrera universitaria con una situación de aprendizaje nueva, diferente a las vividas con anterioridad, que está condicionada, fundamentalmente, por dos hechos: uno, sus ideas previas, que ahora pueden ser muy diferentes a las que poseían cuando trataron determinados contenidos en los niveles anteriores de enseñanza; otro, la finalidad de sus estudios, que puede ayudarles a pensar con mayor efectividad, puesto que cualquier aprendizaje que realicen deberá tener una proyección hacia la enseñanza-aprendizaje de otras personas.

Por otra parte, la realidad del aula hace pensar que el aprendizaje realizado no ha sido significativo y, por ello, los estudiantes no suelen utilizar sus contenidos académicos en los momentos de necesidad teórica o didáctica. Los procedimientos que conocen no los aplican estratégicamente en el sentido definido por Monereo (1995). No obstante, desde mi experiencia, considero que los estudiantes saben más de lo que ellos muestran en sus ideas previas, pero les faltan claves para recordar y, sobre todo, sistematización. Les resulta difícil reconocer sus propios conocimientos, a veces hasta sus propias experiencias, por la práctica ausencia de estructuras para su organización. Para avanzar en el conocimiento los estudiantes de Magisterio deben:

- Reconocer sus ideas puesto que el reconocimiento, especialmente si es expresado por escrito o en público, facilita la toma de conciencia de nuestras deficiencias y así pueden adoptarse actitudes para mejorarlas. Ello no debe suponer una situación de ridículo, muy asentado en los adultos, sino un avance en la tarea de aprendizaje.
- Reflexionar y valorar si sus conocimientos previos están relacionados con la formación académica recibida, con la forma personal de estructurar los conocimientos, o en relación con la información de masas y otros tipos de situaciones (informaciones de amigos).
- Desarrollar actitudes positivas y flexibles hacia nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje, asumiendo que los conocimientos previos son mejo-

- rables porque pueden ser incompletos, erróneos, infundamentados, etc.
- Reflexionar sobre las dificultades de su superación y de su sistematización, como futuro referente para comprender las dificultades de aprendizaje de los niños.

#### OBJETIVOS

La experiencia aquí expuesta es resultado de un proceso de investigación que persigue los siguientes objetivos:

- Constatar las características de los conocimientos y experiencias académicas previas de los alumnos y alumnas de Magisterio y sus dificultades de sistematización y reestructuración.
- Introducir a los alumnos en la necesidad de la preparación inicial y continua del profesorado por el carácter epistemológicamente evolutivo de los contenidos disciplinares, por las condiciones variables en las que se desarrolla el proceso de la transposición didáctica y por la necesidad de valorar críticamente la interpretación del currículo reflejada en los libros de texto y en los materiales curriculares.
- Aportar posibilidades didácticas para tratar los contenidos de Ciencias Sociales en Magisterio.
- Proporcionar un modelo de trabajo que permita al alumnado tomar conciencia de la complejidad del conocimiento disciplinar e interdisciplinar.
- Valorar los mapas conceptuales como técnica para facilitar la superación de las ideas previas y para realizar la selección de contenidos escolares.

#### DE LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES A LOS CONTENIDOS INTEGRADORES

La alternativa experimentada ha sido elaborada a partir de la siguiente hipótesis: en Magisterio es necesario trabajar los contenidos de referencia a los bloques temáticos del currículo de Primaria, a través de propuestas y modelos abiertos que permitan conectar las ideas previas del alumnado con las ciencias referentes y con el currículo de Educación Primaria, y que faciliten el aprendizaje de la transposición didáctica. Estos modelos se basarán en contenidos ya estructurados por alguna de las Ciencias Sociales y se organizarán a partir de núcleos organizadores o estructurales que puedan desarrollarse interdisciplinar o multidisciplinariamente. Asimismo, permitirán trabajar de forma global conceptos, procedimientos y actitudes. Serán propuestas que aborden no sólo los problemas relacionados con los contenidos disciplinares que debe estudiar el alumnado de Magisterio, sino también los relacionados con sus dificultades didácticas y con los contenidos escolares.

De este modo, se debe elegir un contenido de carácter organizador que reúna las siguientes características: ser significativo para una de las ciencias

sociales; poder tener un desarrollo de carácter multidisciplinar o interdisciplinar, es decir, ser de interés para otras ciencias; ser rico en posibilidades didácticas. Esta propuesta es abierta y se puede desarrollar a partir de los presupuestos aportados por cualquiera de disciplinas sociales. La estrategia aplicada en el aula de Magisterio se concreta en el tratamiento y desarrollo de un contenido organizador en cuatro fases bien diferenciadas, aunque plenamente relacionadas.

Para establecer el tema de estudio es preciso proceder a analizar el estado de la cuestión, a través de la recopilación y el análisis de fuentes y bibliografía que nos documenten en las siguientes direcciones: 1) Estudios e investigaciones sobre conceptos y contenidos disciplinares que desde una determinada ciencia social favorezcan la interdisciplinariedad, para ofrecer un marco de referencia que permita evaluar el significado y la importancia que tiene el contenido organizador en el contexto disciplinar y educativo. 2) Estudios e investigación sobre el contenido seleccionado. 3) Aportaciones de otras Ciencias Sociales al tema objeto de estudio. 4) Dificultades de aprendizaje relacionadas con el núcleo organizador y la interpretación que puede hacerse del mismo. 5) Propuestas de organización de contenidos en proyectos y materiales curriculares. 6) Tratamiento didáctico.

Las cuatro fases desarrolladas (fig. 1) con el alumnado de Magisterio son:

- a) Desarrollo del tema según la sistematización propuesta por la ciencia social referente;
- b) Investigación de las aportaciones que sobre dicho contenido o tema de estudio realizan otras Ciencias Sociales y búsqueda de documentación a partir de diversas fuentes;
- c) Propuesta de interpretación multidisciplinar o interdisciplinar, analizando sus dificultades de enseñanza-aprendizaje y sus posibilidades didácticas; y
- d) Selección y organización de los contenidos escolares, a partir de la propuesta anterior, para su desarrollo en los niveles de Primaria.

Estas fases se pueden secuenciar de modos diferentes. Ello dependerá de las ideas previas de los profesores y de los alumnos, de los objetivos propuestos y de las estrategias didácticas adoptadas.

#### EL PAISAJE COMO CONTENIDO ORGANIZADOR

Para llevar a la práctica esta propuesta he elegido un contenido geográfico de reconocido interés, *el paisaje*, porque constituye un importante referente geográfico, tanto en el pasado como en los momentos actuales, porque puede ser interpretado desde diversas perspectivas y, por ello, favorece la multidisciplinariedad/interdisciplinariedad en el sentido señalado por Prats cuando dice que "la unidad está en el objeto y la diversidad en los enfoques, en los puntos de vista" (Prats, 1997, 11), y porque presenta grandes posibilidades didácticas.

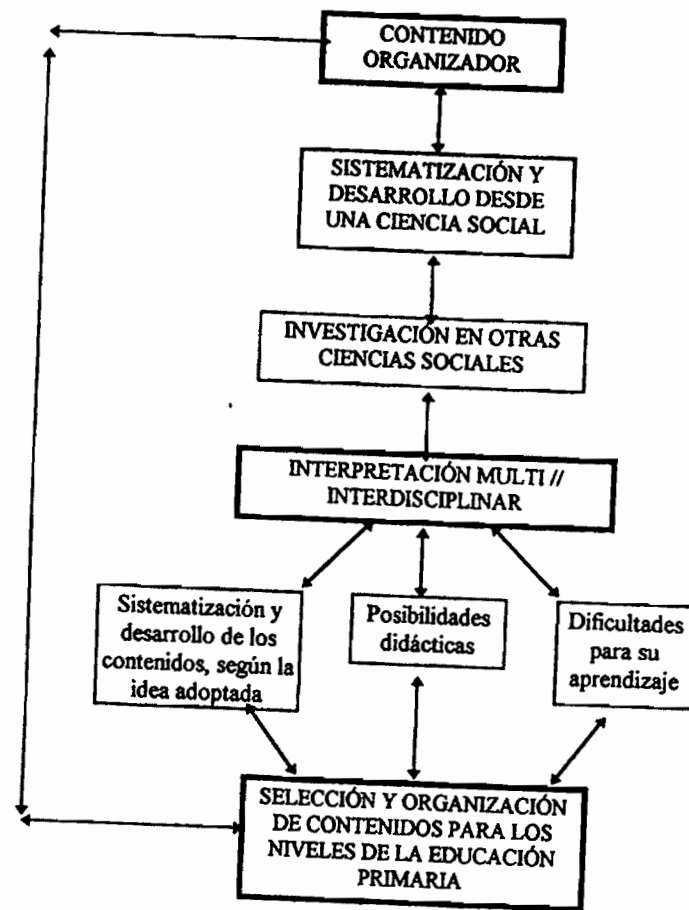


Fig. 1.- Propuesta para la elaboración y el desarrollo de los contenidos de Ciencias Sociales en la Formación de Maestros

#### Fundamentación disciplinar

La Geografía como Ciencia del Paisaje es una de las alternativas conceptuales elaboradas para unificar el objeto de estudio de esta ciencia y, al igual que otras tendencias, ha experimentado a lo largo del tiempo importantes vaivenes en su significado y en su capacidad explicativa (Bolós, 1992). Así, ha ocupado un lugar diferente según la tradición geográfica, conectando más fácilmente con posturas historicistas y humanistas que con el positivismo o las teorías radicales de signo marxista (Vilagrasa, 1992).

En algunos momentos de la historia fue semejante, que no sinónimo, a región, mientras que en otros momentos apenas aparece como objeto de estu-

dio. Sin embargo, es importante señalar que el paisaje en su relación con la Teoría General de Sistemas encuentra una interpretación que quiere ser más explicativa, para superar su carácter descriptivo tradicional, al intentar justificar su funcionamiento interno. Este enfoque, *el paisaje como sistema integrado*, será decisivo en la reciente renovación de la idea de paisaje en Geografía.

Simultáneamente a la interpretación sistémica se desarrolla el interés por el paisaje percibido desde la Geografía de la Percepción y, más recientemente, la interpretación realizada por la Geografía Humanística que entiende el paisaje como experiencial y holístico (García Ramón, 1985; García Ballesteros, 1992). En relación con los planteamientos fenomenológicos el paisaje adquiere mayor significado porque, al ser interpretado como producto de todos los sentidos y como medio de comunicación, es un concepto clave que favorece la interacción en el aula y la construcción de un aprendizaje significativo.

El paisaje se entiende como la fisionomía, la forma que presenta un territorio, que es vivido, tiene significados culturales, está dotado de una estructura dinámica y tiene una función (Martínez de Pisón, 1998). Es la expresión de la dinámica compleja de un sistema de relaciones. Entre los geógrafos hoy se valora la necesidad de desarrollar una educación paisajística, "una cultura paisajística", en el sentido de saber ver, apreciar, valorar, cuidar, recuperar, mejorar el paisaje.

#### Posibilidades de interpretación multidisciplinar / interdisciplinar

Las interpretaciones que se pueden hacer del paisaje no terminan en la Geografía, sino que también se realizan desde otras ciencias, entre las que destaca la Ecología, especialmente desde la obra de González Bernáldez (1981). Asimismo, este contenido ha ampliado su significado y, en función de las preocupaciones sociales, el paisaje se valora como parte del patrimonio que hay que preservar para las futuras generaciones. A nosotros, el profesorado del área de Ciencias Sociales, nos interesa destacar la aportación que llega desde estas ciencias, todavía poco sistematizada, pero que enriquece enormemente su interpretación y dan lugar a que la aproximación y la reflexión sobre la realidad sean más completa. Así, la Política y el Derecho pueden ayudar a comprender la legislación relativa a la acción que la sociedad puede realizar sobre el paisaje para su protección o mejora; la Antropología y la Sociología ayudan a conocer las concepciones culturales, los modos de vida y las formas de convivencia que explican determinadas actuaciones del hombre; la Historia y la Historia del Arte favorecen el conocimiento de paisajes pasados y ayudan en la interpretación de la evolución del paisaje y del patrimonio artístico que le caracteriza en amplias regiones. Además, el paisaje es considerado como un recurso económico, en cuanto que genera efectos económicos en determinados espacios.

El paisaje ha pasado de ser una manera de enfocar el estudio de la superficie terrestre, un contenido geográfico, a ser un contenido muy amplio, abier-

to a las interpretaciones más diversas, a la multidisciplinariedad/interdisciplinariedad, tanto desde planteamientos personales como desde supuestos científicos, administrativos, políticos o económicos. Finalmente, tenemos que recordar que el interés por este contenido ha llegado a la Educación Primaria, al quedar recogido en las enseñanzas mínimas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural como título de un bloque de contenidos y al ser considerado como un recurso didáctico ya que favorece el aprendizaje.

#### *La definición y las posibilidades didácticas del paisaje*

Es difícil, en el contexto señalado, llegar a una definición unívoca que sea aceptada por todos los especialistas que abordan su estudio. Por ello, es preciso conocer el tratamiento que se hace del mismo, especialmente, cuando tenemos que seleccionar y organizar los contenidos escolares. No existe una definición unívoca, sino polisémica, pero parece que existen puntos de acuerdo a la hora de "hablar" del paisaje. El paisaje no es solamente natural, hay un paisaje urbano, un paisaje rural, un paisaje industrial, aunque en todas las edades predominan las concepciones naturalistas, incluso cuando ya se ha tratado como objeto de enseñanza-aprendizaje. La idea del paisaje como algo idílico desde la cultura urbana se mantiene por encima de la realidad observada, vivida y/o estudiada, y no existe conciencia de que las personas formamos parte del paisaje. En muchos casos, se pone de manifiesto que la enseñanza no conlleva un aprendizaje que reestructure las ideas previas y, por ello, es preciso encontrar fórmulas que ayuden a una reflexión más objetiva y/o científica.

El paisaje es un concepto globalizador que facilita la comprensión de la realidad. Es a la par que asequible, por ser posible su observación, muy complejo porque su interpretación como sistema y como contenido interdisciplinar, supone tener asumidos numerosos conceptos que permitan nombrar e interrelacionar los elementos y factores que lo definen, conceptos que van desde los más concretos y específicos hasta los más generales y abstractos, lo cual, no debe suponer una limitación para su enseñanza, sino una cuestión a tener en cuenta cuando se realizan planteamientos didácticos. Su estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los niveles primarios contribuye a desarrollar el lenguaje necesario y la conceptualización espacial, temporal y social, base de su interpretación. Puede considerarse, incluso, como un eje transversal en el Conocimiento del Medio para determinados niveles.

En resumen, el paisaje, desde el punto de vista didáctico, es un contenido válido porque es un término familiar en el lenguaje cotidiano; la percepción de sus elementos pueden realizarse de forma directa porque formamos parte de él y, en numerosas ocasiones, puede efectuarse fácilmente la observación panorámica; en su tratamiento perceptivo ayuda a la descentración; su análisis morfológico favorece el desarrollo de un lenguaje preciso en la identificación y descripción de los elementos; en su tratamiento funcional, explicativo,

permite el desarrollo de conceptos y de interrelaciones complejos; en su enfoque "ecológico", humanístico y como patrimonio favorece el desarrollo de actitudes y valores para la comprensión, la valoración y la conservación de los paisajes. Su validez viene reforzada por el gran número de capacidades que ayuda a desarrollar. Favorece la comprensión espacial porque permite el desarrollo de las destrezas espaciales al trabajar con diversas escalas, la localización relativa de los elementos y su importancia, etc.; la comprensión temporal y de la multicausalidad al abordar la interrelación de elementos y factores y la dinámica de los diversos paisajes y el dominio de las nociones sociales y económicas al analizar las actuaciones de la sociedad.

#### LA PUESTA EN PRÁCTICA

La práctica ha sufrido pequeñas modificaciones en los tres cursos aplicados en función de la dinámica del aula y de los resultados observados en los distintos grupos de alumnos, pero en todo momento he considerado como técnica que ayuda a su desarrollo el uso del mapa conceptual ya que favorece la reflexión, la selección y la aplicación a situaciones didácticas.

Un primer momento ha estado dedicado a la evaluación inicial a partir de la exploración de los *conocimientos y experiencia previas* de los alumnos de Magisterio mediante una encuesta, la elaboración de un mapa conceptual de ideas previas y el comentario y la reflexión sobre dichas ideas y sobre las dificultades para realizar el mapa conceptual.

Posteriormente, se pasó a la *presentación de la propuesta de trabajo y al desarrollo del contenido organizador: "El Paisaje"* en su variedad y complejidad y en sus posibilidades interdisciplinares y didácticas. En esta fase se informa al alumnado de los aspectos descritos en el apartado anterior, prestando especial interés al paisaje en su interpretación sistémica y perceptiva. Para la exposición explicativa del tema utilizo dos mapas conceptuales de elaboración personal que organizan la interpretación del paisaje percibido y del paisaje como sistema. Su uso permite reflexionar sobre la complejidad de conceptos o términos utilizados cotidianamente, informar del tratamiento que recibe el paisaje a nivel conceptual y plantear cuestiones relativas a la reestructuración de ideas previas y a la sistematización del conocimiento.

La dinámica del aula se realiza a través de la exposición oral, el diálogo reflexivo con el conjunto de la clase, y mediante la participación individual del alumnado. Esta participación se centra, fundamentalmente, en la aplicación de los contenidos a situaciones concretas (observación, croquis y mapa conceptual de imágenes fotográficas) y en la expresión por escrito de sus dificultades de aprendizaje. La finalidad es dejar constancia de las dificultades que pueden aparecer ante dicha aplicación y ante la expresión de ideas que se consideran adquiridas y, de este modo, poder volver a ellas cuando se necesite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. La importancia dada al trabajo individual,

además del trabajo en grupo, se deriva de dos consideraciones: 1) los comentarios y críticas del conjunto de la clase, a mi entender, pueden ayudar a superar dudas pero la reflexión personal puede quedar sin concluir ante la mayor rapidez del conjunto y 2) oír algunas ideas con las que estamos conforme puede hacernos pensar que las dominamos y esta situación puede ser engañosa. Como síntesis interpretativa y como referente didáctico, les presento un nuevo mapa conceptual en el que se integran la interpretación sistémica, perceptiva y didáctica del paisaje<sup>2</sup>.

Finalizadas las actividades anteriores y resueltos las cuestiones problemáticas, los alumnos y alumnas en pequeño grupo elegirán un tema de estudio concreto -el paisaje de un determinado territorio o un tipo de paisaje-, futura unidad didáctica, en el que utilizarán los contenidos generales e *investigarán los contenidos conceptuales y procedimentales que aportan otras Ciencias Sociales*. La nueva información permitirá sistematizar un tratamiento multidisciplinar o interdisciplinar del tema elegido, base del desarrollo didáctico.

En una tercera fase, se relacionará este tratamiento multidisciplinar o interdisciplinar con el contexto educativo y con las dificultades de percepción y conceptualización para *evaluar las posibilidades didácticas del paisaje* como contenido o núcleo estructural en los niveles de Primaria. Esta fase del trabajo se realiza cuando en el aula ya han sido tratados los aspectos teóricos sobre la progresión en la percepción y en la conceptualización del espacio y del tiempo en las edades de Primaria y se pueden valorar las dificultades de aprendizaje al respecto.

Por último, tras el establecimiento de los objetivos para un determinado nivel de enseñanza, se procede a la *selección y organización de los contenidos escolares* y a la formulación de las estrategias didácticas que van a utilizarse en el aula de primaria.

#### A MODO DE CONCLUSIONES

- Los primeros resultados se derivan del análisis sobre el estado de la cuestión del concepto de paisaje. La bibliografía que trata el estudio y la didáctica del paisaje es bastante amplia y está en expansión en las revistas más especializadas y en los congresos y reuniones científicas, lo cual permite reafirmar su valor social. Sin embargo, la variedad interpretativa dificulta su conceptualización para personas no ocupadas en el tema. Para el alumnado de Magisterio es necesario seleccionar recursos bibliográficos que, sin ser exhaustivos, les informen sistemáticamente, sin quedarnos en una única interpretación, proporcionando lecturas complementarias que les

<sup>2</sup> Esta interpretación está expresada y desarrollada en el artículo realizado para el homenaje al profesor José Estébanez, entregado en abril de 1998, en prensa. Posteriormente a esta fecha, he seguido investigando en sus posibilidades de interdisciplinariedad.

permitan profundizar en los contenidos y elegir en función de sus intereses y de las posibles realidades didácticas. Elección no siempre fácil de realizar porque, en numerosas ocasiones, las aportaciones que consideramos más valiosas se encuentran en revistas especializadas de difusión relativamente restringida.

- El tratamiento que realizan los libros de texto del paisaje es de bastante imprecisión o parcialidad<sup>3</sup>. Faltan definiciones generales que orienten sobre la propuesta adoptada, se da por supuesto que el concepto paisaje es familiar y no presenta grandes dificultades. Predomina la interpretación naturalista, en la que los elementos aparecen sueltos, no se realizan síntesis globalizadoras, etc.

- En las encuestas realizadas a los estudiantes destaca que las ideas previas relativas al paisaje son ideas simplistas, respuestas poco elaboradas, con un vocabulario muy elemental e impreciso. Asimismo, se ha observado mimetismo con el conocimiento "popular", sin pensar en realidades experimentadas que lo contradicen, y predominio de la idea de paisaje natural en sentido estético, "bonito", "agradable", es decir, los estereotipos conocidos.

- Existen dificultades en la realización de los mapas conceptuales, derivadas no sólo de los contenidos, sino también de la propia técnica. Para algunos estudiantes ésta es la primera ocasión en que tienen que enfrentarse a su realización y, en muchos casos, tienden a repetir o adaptar los elaborados en el aula sin reelaborar la información. Sin embargo, considero, que una vez superada la parte técnica, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque permite cuestionar más fácilmente las ideas y las formas de sistematización, a la vez que contribuye a integrar los nuevos contenidos, pasar de niveles concretos a niveles más abstractos y complejos y resolver los problemas de la diferenciación entre contenidos científicos y contenidos escolares.

- Respecto a la evaluación de esta alternativa de trabajo los resultados son contradictorios. La propuesta genera bastante interés pero los resultados no son tan positivos como desearía. Entre las alegaciones que exponen los estudiantes a esta contradicción destacan el tiempo necesario para la investigación, la sistematización y la asimilación de los nuevos contenidos que les permitan elaborar propuestas multidisciplinarias / interdisciplinarias. Tiempo que consideran "excesivo" dado el elevado número de asignaturas por curso ya que reconocen un importante desfase entre sus conocimientos y la bibliografía, de carácter disciplinar, que deben consultar. El alumnado de Magisterio se encuentra ante una bibliografía elaborada con criterios de especialización que dificultan enormemente las posibilidades de multidisciplinariedad / interdisciplinariedad, máxime si se considera que para realizar la selección convenient-

<sup>3</sup> Unos primeros resultados han sido señalados en las aportaciones al 5º Congreso sobre El libro de texto y los materiales didácticos y a las III Jornadas de Didáctica de la Geografía.

te al tema de estudio hay que tener adquiridos bastantes conocimientos previos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. F. (en prensa): "La enseñanza de la Geografía en Magisterio. El estudio del paisaje". En *Homenaje a José Estébanez*. Madrid, Univ. Complutense.
- ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>. F. (1997): "El tratamiento de algunos contenidos geográficos en los nuevos libros de texto". En ARRANZ, L. (Coord.) *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Madrid, Univ. Complutense. 99-107.
- ÁLVAREZ, M. F. y RUBIO, F. (1996): "El conocimiento del medio y los paisajes humanizados". En *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid. Grupo de Didáctica de la AGE, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. 219-226.
- BLÁZQUEZ, F. (1994): "Investigación y mejora del currículo". En SÁENZ, O. (dir): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil. 271-292.
- BOLÓS, M. (1992): *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. Barcelona, Masson.
- CLIMENT, E. A.; RUIZ, E. y GARCÍA, E. (1998): "Errores conceptuales en libros de texto del área de Conocimiento del Medio". En VERA, J., TONDA, E. y MARRÓN, M<sup>a</sup>J. (edit.): *Educación y Geografía*. Alicante, AGE-Univ. Alicante. 165-172.
- GARCÍA, A. (edit.). (1992): *Geografía y humanismo*. Barcelona, Oikos Tau.
- GARCÍA, M. D. (1985): *Teoría y método de la Geografía humana anglosajona*. Barcelona, Ariel.
- GONZÁLEZ, F. (1981): *Ecología y paisaje*. Madrid, Blume.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (1998): "El concepto de paisaje como instrumento de conocimiento ambiental". En AA.VV. *Paisaje y medio ambiente*. Fund. Duques de Soria, Univ. de Valladolid y Endesa, 9-28.
- MONEREO, C. (1995): "De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES)". En *Investigación en la Escuela*, 27, 21-38.
- ORTIZ DE URBINA, P. (Coord.). (1997): "Evaluación del Plan de Estudios de Formación de Maestros desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Complutense". En *Tendencias pedagógicas*. Univ. Autónoma de Madrid, 3, 37-56.
- PRATS, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable)". En AA.VV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla, Díada. 9-25.
- VILAGRASA, J. (1992): "Conceptos clave y filosofía de la ciencia en geografía". En *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 11, 49-77.

"APRENDICES DE MAESTRO EN ACCIÓN". EL PRACTICUM:  
UNA PÓCIMA "MADE IN SEGOVIA"

HENAR HERRERO  
AGUSTINA NAVAZO  
Universidad de Valladolid

## INTRODUCCIÓN

La experiencia, que aquí ofrecemos, no pretende, de ningún modo, constituir una propuesta cerrada y "lista para sentencia". Muy por el contrario, se trata, tan sólo, de dar a conocer un proyecto de trabajo que, a buen seguro, presenta tantas debilidades como aciertos.

No en vano, transcurridos tan sólo cuatro meses de trabajo, muchos de nuestros puntos de partida y de nuestros presupuestos teóricos iniciales se han visto alterados, en función de la interacción con los alumnos: sus necesidades, sus inquietudes, sus observaciones, sus respuestas..., y, ya, estamos en fase de introducir modificaciones, de cara a sucesivas experiencias.

Así, y como se podrá comprobar en las páginas que siguen, presentamos una propuesta joven e ilusionante y, como tal, iniciática y dubitativa. Pudiera parecer osado o pretencioso presentar en sociedad a un "recién nacido". Nada más lejos de nuestras intenciones. Es, desde la sencillez, que les participamos las aventuras y desventuras de dos profesoras, que tan sólo han intentado proporcionar una mejor formación inicial a sus alumnos, desde la enjundiosa asignatura "Prácticum" y, que, aunque han bebido de muchas fuentes y han aprendido mucho de cuantos las han precedido, no han encontrado respuestas a todos sus problemas y preguntas, ni satisfacción a todos sus deseos (Barlow M. 1997; Imbernón F. 1998; Moral C. 1995, 1997 y 1998; Rozada 1997; VV.AA. 1997). Es así como dicen que progresa la ciencia, ¿o no?

Junto a ello, aún recordamos el desasosiego y la inseguridad que genera afrontar por primera vez el prácticum. Y como para estas cosas ha de servir la memoria, pues, hemos procurado, en la medida de nuestras posibilidades, facilitar la tarea y ahorrar algún que otro mal rato a aquéllos que, de un momento a otro, se hallarán en la tesitura de iniciarse en este reto.



Sin embargo, hay que dejar claro que no todas las decisiones tomadas obedecen al puro voluntarismo, a una determinada plataforma teórica, a una reflexión sobre prácticas anteriores o a los preconceptos y la formación de nuestros alumnos. Las líneas maestras del plan de prácticas proceden de instancias más altas y, en consecuencia, la capacidad de decisión y la libertad de actuación se han visto muy recortadas.

De igual modo, el actual plan de prácticas constituye una novedad para la Universidad de Valladolid y, más aún, para la Escuela de Magisterio de Segovia, que, como quien dice, acaba de incorporarse a la citada Universidad. Por consiguiente, el tiempo para reaccionar ha sido poco y los interrogantes muchos, ¡Aún estamos buscando la poción mágica, si es que existe!

Sólo nos queda añadir que entre las dificultades que debe sortear el prácticum se cuenta el tener que ofrecer a los alumnos una formación integral, y ésta no puede proceder de una sola área de conocimiento o de la "sabiduría" de un solo especialista. Por este motivo hemos intentado complementar las aportaciones de la Psicología con las de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y viceversa, lo que, por supuesto, no cubre todos los flancos, pero, al menos, amplía y diversifica los puntos de vista.

Vaya por delante, pues, nuestra primera reflexión. Así, a nuestro entender, la asignatura prácticum debe ser concebida y diseñada desde la interdisciplinariedad, o la transdisciplinariedad, si lo prefieren, y a través de equipos multidisciplinares de profesores.

Así pues, esperamos que nuestra aportación pueda ser de utilidad a quienes afrontan la docencia universitaria y la formación inicial del profesorado con entusiasmo y convicción.

#### "POR IMPERATIVO LEGAL"

Como ya anunciábamos, no todas las decisiones en relación con la planificación y el desarrollo del prácticum obedecen a la voluntad y la elección de las autoras, sino que algunos de los planteamientos, y no baladíes, han sido prediseñados por otras instancias académicas. Luego, el nuevo plan de prácticas podría considerarse una sorpresiva reforma desde arriba, con lo que el último eslabón de la cadena, léanse alumnos y profesores, nada han tenido que ver o decidir y sólo les ha quedado plegarse, como mejor han podido y sabido, a su nueva y, no siempre deseada, realidad.

Esto último, y el ancestral misoneísmo de los humanos, ha traído consigo, sobre todo en el caso de los alumnos, -menos dispuestos a plegarse a dictados ordenancistas-, una tibia adhesión a un proyecto que, por otra parte, les exige mayor esfuerzo y dedicación.

Así, habida cuenta que, en la Escuela de Magisterio de Segovia, los alumnos realizan todas sus prácticas durante uno de los cuatrimestres de su tercer año de carrera, y que los profesores computan en su plan de ordenación

docente seis créditos por cada veinte alumnos y unos seis colegios, aproximadamente, -incluidos los pueblos-, las directrices vicerrectorales, son las siguientes, (véase tabla 1).

Tabla 1: Plan de prácticas

Créditos	Horas	Tarea
1	10	Reuniones para organizar y planificar.
1	10	Seminario de introducción a la práctica docente.
1,6-2	16-20	Seminarios permanentes con los alumnos.
1-1,4	10-14	Reuniones de seguimiento con los maestros tutores o los alumnos.
1	10	Sesiones de evaluación conjunta.
TOTAL= 10	TOTAL= 60	

Por lo que respecta a *las reuniones para la organización y planificación, y las de seguimiento de las prácticas*, además de no suponer ninguna novedad, resultan auténticamente indispensables, sólo cabría añadir que las reuniones de seguimiento deberían contemplar, también, los encuentros entre los profesores que imparten el prácticum, pues, como ya hemos señalado, es inexcusable trabajar en equipos capaces de atender a los diferentes aspectos de la multiforme realidad escolar. Igualmente, este tipo de reuniones nos parecen necesarias porque la buena marcha de las prácticas exige que todos los implicados trabajen en sintonía y al unísono, con unos criterios básicos consensuados, aunque siempre con un amplio margen de autonomía y libertad.

En cuanto a *los seminarios de introducción a la práctica docente y los permanentes con los alumnos*, la independencia y la creatividad han sido absolutas, y cada tutor de prácticas ha podido diseñar su "programa", conforme a sus concepciones y aspiraciones, y aquí es, precisamente, donde nos detendremos en los epígrafes posteriores, a fin de presentar nuestra propuesta.

Sin embargo, la experiencia nos ha demostrado la difícil viabilidad de los seminarios permanentes, ya que deben distribuirse a lo largo de ocho o diez semanas, y, como, en la mayoría de los casos, están destinados a iniciar a los alumnos en las tareas básicas de la función docente, cuando, por fin, llega el momento de impartirlos, sus contenidos resultan desfasados o al menos descontextualizados, ante la inexorabilidad del tiempo. Así por ejemplo, cuando después de tres o cuatro semanas los alumnos reciben la información sobre el diario de prácticas, la observación en el aula o el clima sociorrelacional, hace ya muchos días que hubieran necesitado estos rudimentos mínimos.

Por otra parte, también pueden surgir problemas derivados de la "prosai-

ca" logística, y es que no resulta fácil conciliar la dedicación, que de por sí exige el incorporarse a un aula y las tensiones y la incertidumbre que genera, con el hecho de tener que asistir a clase, -porque los denominados seminarios tienen que consistir, básicamente, en dar y recibir clase-.

Pero el peor de los inconvenientes puede ser otro: encontrar un horario para estos seminarios, ya que no debemos olvidar que en el presente conviven colegios con jornada partida con centros con ella continuada y que los alumnos siguen cursando las asignaturas optativas, que en el caso de Segovia se imparten por las tardes. Ciertamente, el tema de los horarios no debe triangularse, pues su repercusión es mayor de la que a primera vista pudiera parecer, y, si no, pensemos en cómo MOTIVAR y FASCINAR a los alumnos, a pesar de tantas rémoras.

Por todos estos motivos, y como consecuencia de las demandas de los propios alumnos, creemos que cualquier tipo de seminario ha de ser previsto para un momento anterior al comienzo de las prácticas. De la misma manera, que el contacto permanente con el alumnado debiera articularse en torno a la acción tutorial o los intercambios de experiencias, dudas, problemas e iniciativas entre los alumnos, lo que permitiría atender a necesidades y problemas concretos, de personas, centros y situaciones concretas.

Así, y como los números son implacables, si se dedican de diez a catorce horas a *las reuniones de seguimiento* y cada uno de nosotros trabaja con unos quince maestros, porque, mantenerse mutuamente informados es absolutamente imprescindible, ¿de dónde se saca tiempo para las reuniones con los alumnos?

En este orden de cosas, insistimos, de nuevo, en que, quizás, sería bueno incrementar el horario de las, tan desestimadas y, por otra parte, tan fundamentales, TUTORÍAS, y reducir el tiempo dedicado a las clases, que por otra parte, no constituyen, a nuestro juicio, el mejor cauce de enseñanza-aprendizaje en la asignatura prácticum, y además suponen un aumento de la carga de la teórica, en la formación de unos alumnos que, si algo necesitan, es práctica. Tan es así que, a la postre, el imponderable de las necesidades reales se ha impuesto y hemos tenido que recurrir a las tutorías -"ad maiorem gloriam dei"-.

Finalmente, *las sesiones de evaluación* representan un colofón ineludible a todo el proceso, pues, en este caso y siempre, se trata de mucho más que hacer una media aritmética y emitir una calificación. Hay que orientar al alumno, indicarle sus puntos débiles, sus habilidades, sus carencias formativas, sus valores..., y ayudarle a superarse y a mejorar su cualificación profesional, y, para ello, hace falta una información que, en buena medida, sólo nos puede suministrar el maestro tutor, que ha compartido con el alumno el día a día de sus éxitos y fracasos, de su desánimo y su euforia...

Una vez analizado y valorado el plan general de prácticas, pasaremos a presentar un posible desarrollo.

NUESTRA PÓCIMA PASO A PASO. ¿DE LA NECESIDAD, VIRTUD?

Como han podido leer, el margen de decisión del profesorado en este proyecto es más bien estrecho, pero, con todo, ofrece grandes oportunidades de intervenir en lo cotidiano y, quizás, más efectivo. Para la exposición de nuestra programación seguiremos, en líneas generales, aunque con otras denominaciones, el plan de trabajo que consignábamos en la tabla 1, a fin de no provocar aritmias ni introducir disarmonías.

#### A. Ante todo: Organización y Planificación

- Antes de nada, y de cara a la organización y planificación de las prácticas, convendrá dejar muy claro cuáles son las funciones y obligaciones de las tres instancias implicadas, fundamentalmente, en este proceso: alumnos, maestros tutores y profesores tutores. Para ello, ha de elaborarse un documento en el que estos extremos se concreten y expliciten, pues resulta casi imposible alcanzar una meta si se desconoce su ubicación.
- En este mismo sentido habrá que determinar los objetivos que se pretende conseguir con esta asignatura, lo que, como es obvio, determinará los contenidos, la metodología y el tipo de proceso de evaluación por el que se opte posteriormente. Aquí, jugarán un papel determinante las concepciones y los modelos educativos por los que apueste cada profesor, por ello, también será necesario esclarecer este tipo de componentes.  
Así las cosas, y en nuestra opinión, creemos que se debe insistir en la consolidación del pensamiento razonado, reflexivo, crítico y creativo, así como recurrir a los presupuestos metodológicos de la toma de decisiones y la resolución de problemas (Medina A y Domínguez M.C. (1992), p. 137).
- Por lo que respecta a los contenidos, cada grupo de prácticas está constituido por un tutor de la Escuela de Magisterio y unos quince o veinte alumnos. Así, cabe la posibilidad de que cada tutor diseñe e imparta el conjunto de las actividades y seminarios o que, por el contrario, y ésta es nuestra propuesta, todos los tutores del prácticum desarrollen el seminario o seminarios que mejor dominen, en cada uno de los grupos. En este segundo caso, la coordinación se hace aún más indispensable. Una vez elegido un modelo u otro deberán seleccionarse los centros de interés sobre los que se articularán los diferentes seminarios. Esta decisión dependerá de numerosos factores, el primero por más simple, es la especialidad del profesor tutor, si éste trabaja solo, o la del conjunto de profesores, en caso de que se trabaje en equipo. No cabe duda de que la diversificación de los enfoques proporcionará a los alumnos una visión más completa y ajustada a la realidad.

Del mismo modo, convendrá conocer el bagaje formativo de los alumnos con la intención de no redundar en conocimientos, habilidades y valores que ya posean, gracias a su formación anterior. Es más, sería deseable detectar los flancos más débiles y abundar en ellos. A este fin, además de revisar los planes de estudio y los programas de las diferentes asignaturas que hayan cursado y de consultar a los compañeros que se hayan ocupado de ellas, sería deseable realizar una encuesta que nos podría servir como vehículo para el reconocimiento de las ideas previas de los alumnos.

Este tipo de encuestas, -en el apartado siguiente ofrecemos un ejemplo-, tienen una doble virtualidad. Por una parte, sirven al profesor para conocer un amplio espectro de variables sobre sus alumnos: sus inquietudes, sus necesidades, sus percepciones, sus valoraciones, sus motivaciones, sus intereses..., y, por otra, permiten al alumno realizar un ejercicio de autorreflexión, lo que, sin lugar a dudas, les obliga a plantearse un sinnúmero de cuestiones relacionadas con su pasado formativo y con su futuro y su cualificación profesional, al tiempo que les impele a tomar consciencia de qué tipo de maestro quieren llegar a ser y cómo conseguirlo.

Sobre los centros de interés, que hemos elegido en esta primera experiencia, hablaremos en el epígrafe destinado a las herramientas para principiantes.

- Otro de los aspectos que se debe consensuar a lo largo de estas reuniones es el plan de trabajo de los alumnos, así como los materiales y documentos que deben generar a lo largo de sus prácticas. En el caso de Segovia, los alumnos deben entregar, al término de su estancia en los colegios, UNA MEMORIA, al igual que su DIARIO de prácticas. La entrega del diario obedece a dos razones. En primer lugar su confección obliga a los alumnos a reflejar sistemáticamente sus impresiones, observaciones, programaciones, sensaciones..., al tiempo que les adiestra en el uso y aprovechamiento de este instrumento de observación. Así, y a la postre, el diario se convierte en un excelente vehículo para el recuerdo reflexivo, facilitando, sobremedida, la elaboración de la memoria. Del mismo modo, el diario sistematiza la tarea de observar, que, no debemos olvidar, representa una importante labor durante las prácticas. Por otra parte, el diario permite al profesor constatar la consistencia y el rigor de las apreciaciones realizadas por sus alumnos, permitiéndonos detectar, si las hubiere, la improvisación, la superficialidad o la aleatoriedad de los juicios emitidos. En consecuencia, a lo largo de las reuniones preparatorias el equipo de profesores del practicum debería confeccionar una guía orientativa para la elaboración de la memoria, en la que se consignaran los diferentes aspectos que los alumnos han de tratar. La experiencia nos demuestra la imperiosa necesidad de estas pautas, pues, al menos en

el caso de Segovia, los alumnos no están acostumbrados a realizar este tipo de trabajos y se encuentran absolutamente perdidos.

- Del mismo modo, la acción tutorial u orientación no pueden dejarse al albur de la improvisación, sino que, muy por el contrario, han de dotarse de sentido y, por lo tanto, planificarse debidamente. Esto no obsta para que el discurso de los acontecimientos las encamine por sendas no previstas. Desde estas premisas, el equipo de profesores de prácticas tendría que diseñar un hilo conductor que ahorre el proyecto de tutorías.
- Finalmente, convendría perfilar la estrategia que se adoptará para coordinar la interacción con los maestros tutores, así como establecer unos criterios de evaluación del alumnado que faciliten, por un lado, la equidad y la homogeneidad y, por otro, la integración de los dos agentes evaluadores: los maestros tutores y los profesores tutores.

#### B. Herramientas para principiantes

Como ya señalábamos anteriormente, el seminario de introducción a la práctica docente, al que el plan de prácticas asigna un crédito, debería, a nuestro entender, verse notablemente modificado, pues muchos de los seminarios que articulan los denominados seminarios permanentes con los alumnos, cumplen una función estrictamente propedéutica, es decir, tienen carácter preparatorio. Por ello, nuestra propuesta consiste en impartir la mayoría de los seminarios antes del comienzo de las prácticas y sustituir los seminarios permanentes por la acción tutorial, mucho más indicada para realizar una labor de seguimiento.

Así, y conforme a los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta de detección de ideas previas, de acuerdo con las materias estudiadas previamente por los alumnos y en consonancia con la formación de los profesores que debían impartir cada seminario, nuestra selección de centros de interés es la siguiente. Véase la tabla 2.

Tabla 2: Centros de interés de los seminarios

1.	PRESENTACIÓN DEL PLAN DE PRÁCTICAS.
2.	ORIENTACIONES Y NORMAS BÁSICAS PARA LA REALIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DE CLASE.
3.	DESCRIPCIÓN Y PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA MEMORIA.
4.	LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.
5.	EL PROFESOR COMO AGENTE DE MODIFICACIÓN Y CAMBIO. PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS POR PARTE DEL PROFESOR Y VICEVERSA.
6.	LA OBSERVACIÓN EN EL AULA. ( I y II).

7.	EL DIARIO DE CLASE. UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN.
8.	EL CLIMA SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO. EL CLIMA SOCIOAMBIENTAL DEL AULA.
9.	¿SOY CAPAZ DE APRENDER?. ANÁLISIS DEL CASO DE UN NIÑO CON DIFICULTADES LECTOESCRITORAS. (I y II).
10.	LA PROGRAMACIÓN, UNA TAREA FUNDAMENTAL. ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DE UNIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.
11.	RECURSOS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA: LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS AULAS.
12.	RECURSOS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA: LA PRENSA, EL CÓMIC Y LOS CUENTOS EN LAS AULAS. (I, II y III).

De forma muy rápida, ya que el espacio apremia, justificaremos, aunque sea someramente nuestra elección. Para empezar hemos constatado la permanente demanda, por parte del alumnado de unas pautas que guíen su trabajo, por lo que se plantea la necesidad de los tres primeros seminarios, en los que se pretende explicitar los cometidos y concretar las tareas y funciones de los alumnos, así como sugerir un plan de trabajo que se articula en torno a tres ejes estructurantes:

- La observación y la reflexión sobre la realidad escolar y la práctica docente.
- La acción directa y la programación.
- La valoración, la crítica constructiva, la toma de decisiones y la formulación de propuestas alternativas acerca de la realidad escolar. Así como, la introspección y la autoevaluación.

Del mismo modo, consideramos oportuno ofrecer un guión orientativo sobre los aspectos básicos que deben tratarse en la memoria, al igual que recordar y sistematizar cuestiones relacionadas con la elaboración y la presentación de los trabajos de clase, tales como: los sistemas de cita, la presentación de la bibliografía, el uso y la función de los apéndices, las representaciones gráficas de resultados estadísticos...

Estos seminarios aluden a los aspectos más formales del proceso, por lo que deben verse complementados con otros de carácter más instrumental. En este sentido, el seminario sobre la investigación-acción se concibe como un marco general y una filosofía de actuación, bajo cuya férula se perfilan los seminarios que habilitan y capacitan al alumno en el manejo y dominio de diferentes técnicas, ineludibles en la función docente. Tal es el caso de las técnicas y estrategias de observación, entre las que se singulariza el diario por su, ya, destacada versatilidad.

También de cara a familiarizar al alumno con la realidad educativa se proyectan el seminario 5, que alude a las funciones del profesor, y el 8, que ofrece una serie de parámetros para la interpretación y comprensión del ecosistema educativo.

En otro orden de cosas, y más en relación con la tarea de la programación, hemos comprobado como, a pesar de que a priori pudiera considerarse repetitivo insistir en la elaboración y el análisis de unidades de enseñanza-aprendizaje de cualquier tipo, lo cierto es que una recapitulación, o recordatorio, desde la perspectiva de la acción, no resultan en absoluto ociosos.

Por lo que respecta al tema de los recursos y su aprovechamiento didáctico, hemos seleccionado aquéllos que, por la configuración del plan de estudios, no han sido previamente abordados, como sucede con un Cd Rom sobre fracciones o con la prensa, el cómic o los cuentos aplicados al área de Conocimiento del Medio.

Por último se dibuja con especial nitidez el seminario sobre dificultades lecto-escritoras ya que, con mucha frecuencia, los alumnos de prácticas dedican buena parte de su tiempo en las aulas a prestar apoyo a niños con necesidades educativas especiales.

#### C. A problemas reales, respuestas concretas

Tal y como anticipábamos, la experiencia ha venido a demostrarnos la falta de viabilidad y la escasa eficacia de los seminarios permanentes, máxime cuando su concepción inicial es la de redundar en la función transmisiva del profesorado y la receptivo-pasiva del alumnado.

En nuestra opinión, y a tenor de las demandas de los alumnos, el seguimiento activo de las prácticas debiera urdirse en torno a la orientación y la acción tutorial, entendidas éstas desde las premisas de la "*pedagogía del acompañamiento no directivo, ni intervencionista*" (López E. y Oliveros L. 1999, p. 86), a través de: *la resolución de problemas, el estudio pormenorizado de casos, la simulación de situaciones educativas, el análisis de materiales didácticos, tanto publicado como elaborados por los alumnos, la observación de clases "modélicas", (grabadas en vídeo), la "crítica" de la intervención de los alumnos, (grabada en vídeo), la comparación entre diferentes estilos metodológicos, la comunicación de experiencias individuales, la orientación bibliográfica, el asesoramiento de especialistas...*

Este tipo de actividades, afrontadas conjuntamente con el grupo-clase, permiten atender a la realidad del alumno, atenuar sus dificultades, prestar apoyo formativo y afectivo y ofrecer soluciones concretas a problemas reales. Además, por este camino, se puede conseguir que el alumno participe activamente en el proceso, así como que sus aprendizajes sean realmente útiles, significativos y conectados con la realidad educativa cotidiana.

#### D. El tercer elemento: los maestros tutores

Hasta ahora apenas si hemos aludido a los maestros tutores. Ello no se debe a un error o a una omisión, sino tan sólo a la necesidad de dar orden a

nuestros planteamientos. Así pues, "*last but not least*", acometemos el análisis de la interacción con los maestros tutores.

Desde este punto de vista, y, a pesar de los inconvenientes que se derivan del escaso soporte institucional a la voluntarista y casi "*altruista*" colaboración de los maestros tutores, su participación en proceso va mucho más allá de acoger a los alumnos en sus aulas y convertirse en un referente o modelo, o de servir de guías u orientadores. Los maestros deberían cooperar activamente en todo el diseño del plan de prácticas. Mas dejando de lado sueños o utopías, pisemos tierra firme, así, los maestros han de disponer de una exhaustiva información acerca de sus funciones y de las tareas que los alumnos deben desarrollar en las aulas. Esto nos evitaría la desorientación que muchas veces reina, y que provoca una auténtica disparidad que va, desde aquéllos alumnos que no pasan de colaborar en pequeñas tareas de aula, a aquéllos otros que tienen la ocasión de protagonizar la acción educativa, en todas sus dimensiones.

De igual manera. Además de esta información de carácter inicial, es preciso mantener un contacto permanente entre el profesor tutor y el maestro tutor, pues ello permitirá que ambos adecuen su intervención al desarrollo real de los acontecimientos, así como que sus formaciones y experiencias se complementen en aras a una mejor calidad en la preparación de los alumnos de prácticas.

Por último, si todo el proceso ha de concebirse desde la enseñanza cooperativa, lo mismo ha de suceder con la evaluación. Así, ambas partes deberían aportar sus valoraciones y, lo que es más, facilitar al alumno un informe cualitativo, en el que se consignen todos aquellos aspectos que pueden resultar de utilidad para que éste rectifique, mejore o consolide su cualificación como profesional de la docencia.

A grandes rasgos, hasta aquí ha llegado la presentación y valoración del plan de prácticas de la Escuela de Magisterio de Segovia, así como nuestra propuesta de concreción, de articulación y también, por qué no, de modificación. A continuación expondremos los datos que nos han guiado, en mayor medida, en nuestra toma de decisiones.

#### LAS IDEAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LA FUNCIÓN DOCENTE

Como ya veníamos anunciando, muchas de nuestras determinaciones se derivan de los resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta de detección de ideas previas entre nuestros alumnos de segundo y tercer curso de carrera.

Así pues, a fin de argumentar y justificar nuestras posturas procederemos a facilitar nuestros datos y valoraciones. Antes de seguir adelante hay que dejar claro que la muestra seleccionada para la aplicación de la presente encuesta se ha obtenido de un grupo natural, procedente de cuatro especialidades dis-

tintas, (Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física y Educación Musical), de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.

Del mismo modo, conviene tener en cuenta que la encuesta se ha realizado en dos momentos distintos, con tres días de diferencia entre ellos, y en ambos casos en horas lectivas de clase. Esta discontinuidad en la aplicación se debe a la larga extensión de la encuesta, así como a nuestro deseo de que los alumnos respondieran, a las diferentes cuestiones, de una forma reflexiva y razonada, y no compulsiva y mediatizada por las ganas de acabar con la tarea. Igualmente, y como ya hemos señalado, la encuesta fue concebida desde la perspectiva de servir de ejercicio de introspección y "autoevaluación" del propio alumnado.

En la cumplimentación de la encuesta participaron todos los alumnos presentes durante aquellos días en las aulas, siendo el número total de alumnos de 71. Cantidad, a nuestro juicio, suficiente para constituir una muestra representativa.

Como se podrá comprobar más adelante, hemos aplicado, -en esta primera aproximación al universo de las ideas previas de los alumnos de Segovia-, una encuesta de tipo cualitativo, estructurada en torno a diecisiete preguntas abiertas, destinadas, fundamentalmente, a medir las opiniones y actitudes de los alumnos ante los estudios que están cursando y a construirnos un perfil sobre sus ideas al respecto del oficio de maestro, las cualidades que hay que reunir para desempeñarlos, la formación que hay que tener, las funciones y competencias de esta profesión....

Finalmente, las opiniones e ideas expresadas por los alumnos, han sido codificadas, categorizadas y aquilatadas en torno a criterios globales de opinión para, posteriormente, pasar a cuantificarlas, con el fin de obtener porcentajes fácilmente interpretables.

Procedamos, pues, a analizar promenorizadamente cada una de las preguntas, así como los resultados obtenidos de sus contestaciones.

Esta pregunta (véase gráfico 1) pretendía constituir, indirectamente, un primer acercamiento al proceso autorreflexivo sobre las ideas de los alumnos acerca de la función docente, ya que, a priori al menos, la selección de unos determinados estudios conlleva una visión concreta del oficio al que abocan.

En este sentido la respuesta mayoritaria ha sido de carácter personal y por razones de preferencia o aficiones, ya que en un 50% de los casos se expresa "el gusto" como razón fundamental, seguida de otra muy similar que es el gusto e interés por el proceso educativo de los niños, con un 20% de respuestas.

En cuanto a la pregunta 4 (véase Gráfico 2), en opinión de los encuestados, el principal papel del docente consiste en suministrar conocimientos, ya elaborados. Aunque estos conocimientos no se limitan a transmitir conceptos, sino, que también introducen la idea del maestro como modelo a imitar, lo que, subsidiariamente, implica que el maestro es entendido como un modelador de conductas y un constructor de valores, tanto implícitos como explícitos. En este caso, la respuesta mayoritaria ha sido que el oficio de maestro consiste en enseñar, con un 34% de frecuencia, seguida de las funciones formativa y educativa, con un 26% y un 19% respectivamente.

Gráfico 1

Pregunta 1: ¿Por qué estás estudiando Magisterio?

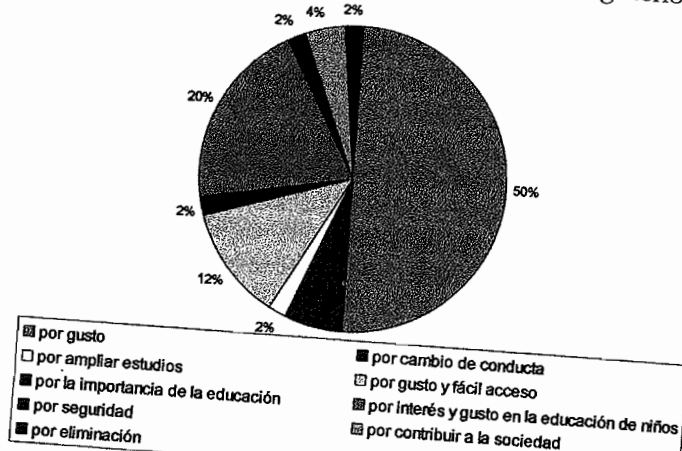
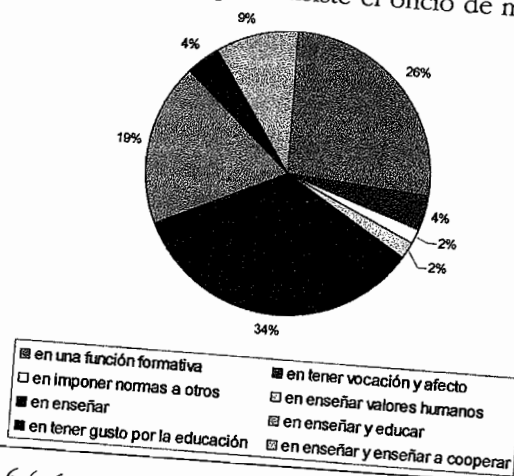


Gráfico 2

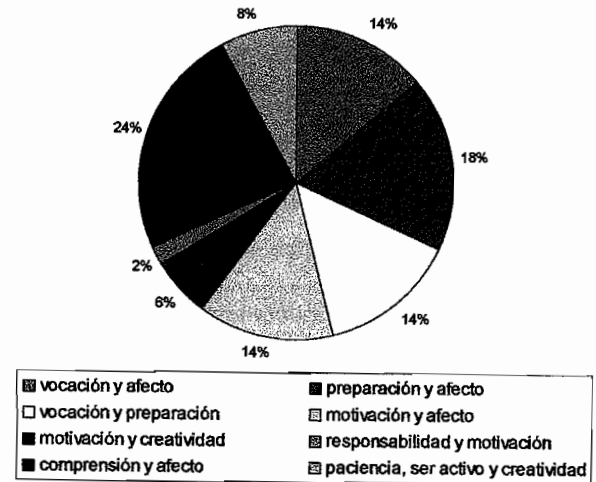
Pregunta 4: ¿En qué consiste el oficio de maestro?



La pregunta 6 (véase Gráfico 3) fue formulada con carácter absolutamente abierto, de forma totalmente intencionada, pues no queríamos condicionar o inducir a los alumnos a responder en ningún tipo de dirección. Como se puede constatar, las cualidades más valoradas son aquéllas que aluden a aspectos humanos y, sobre todo afectivos. No en balde, la respuesta más ampliamente adoptada es la de la comprensión y el afecto, con un 24%. Estos aspectos cualitativos se pueden completar con la vocación, la creatividad, la motivación, la responsabilidad, la paciencia o el dinamismo.

Gráfico 3

Pregunta 6: Enuncia las cualidades más importantes de un maestro de mayor a menor

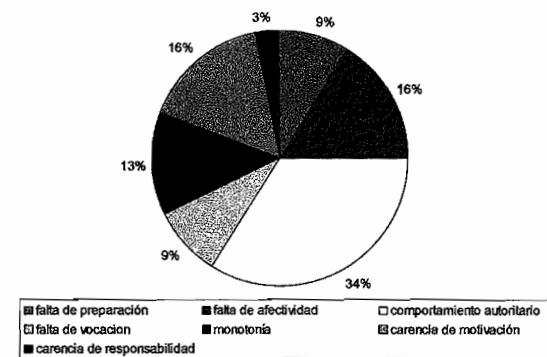


En segundo término aparece la preparación, entendida como capacitación y competencia, con un índice de frecuencia del 18%. Esta cualidad, viene siempre aparejada al componente afectivo.

Hay que reseñar, sin embargo, que estas respuestas tratamos de validarlas con la introducción de un ítem cerrado, en el que se planteaba, directamente, qué porcentaje otorgaban a las cualidades humanas y qué porcentaje concedían a los aspectos formativos en el desempeño de la profesión de maestro, y desde esta óptica, los resultados son ligeramente distintos. (Véase Gráfico 4)

Gráfico 4

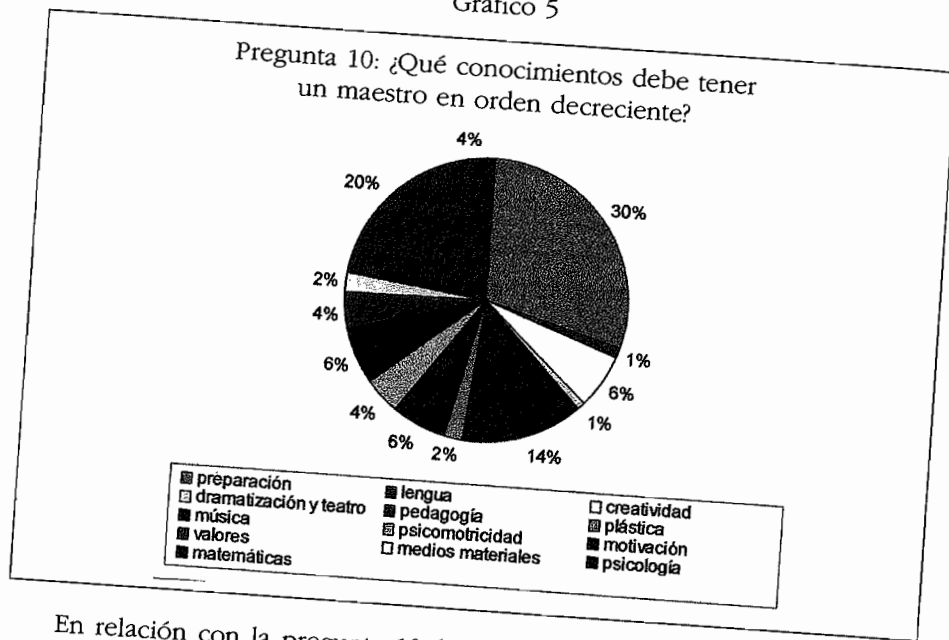
Pregunta 7: Enuncia los defectos más comunes un maestro de mayor a menor gravedad



Para nuestra sorpresa, aunque todos los alumnos parecen tener bastante claro quién es o qué es ser un buen o un mal profesor, razonar y argumentar las razones que les llevan a emitir este tipo de juicios les ocasionó no pocos problemas.

De cualquier modo, el defecto mayoritariamente señalado como más denostable y frecuente, entre los maestros, fue el comportamiento autoritario, con una frecuencia del 34%, seguido del comportamiento de carencia de motivación. Es recurrente también la respuesta de la falta de afectividad, con una frecuencia del 16%. Ambas variables aquilatan la mitad de las respuestas, al tiempo que denuncian su visión del clima sociorrelacional del aula.

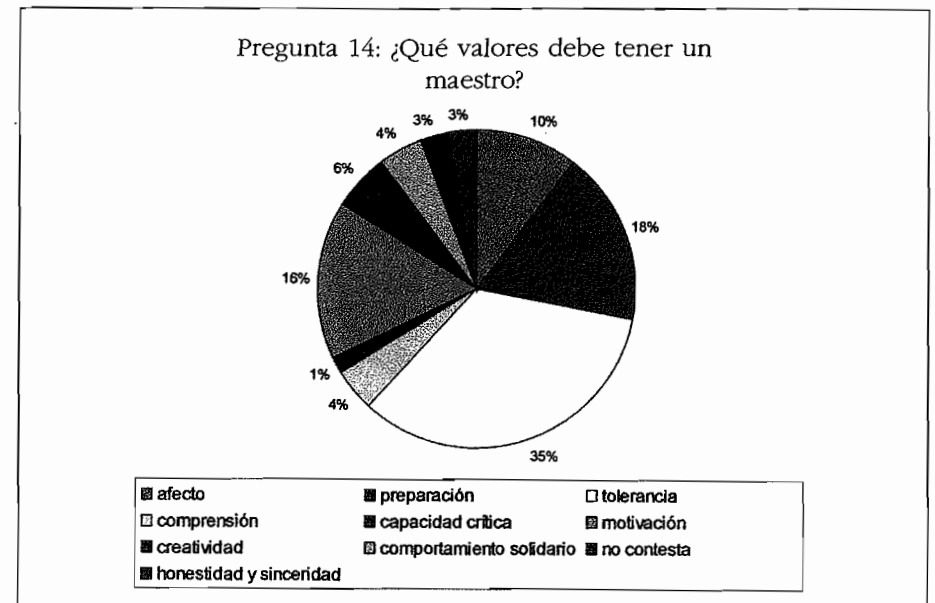
Gráfico 5



En relación con la pregunta 10 (véase Gráfico 5), teniendo en cuenta lo reflejado en la encuesta, nuestros aprendices de maestro consideran que la función docente ha de estar respaldada por un amplio bagaje de conocimientos de carácter general, no en vano la frecuencia de esta opinión es de un 30%. De cerca le sigue el dominio y el manejo de un variado espectro de estrategias de actuación, que permitan hacer frente a todas aquellas dificultades de comportamiento, y aprendizaje que puedan acontecer en el aula, con un índice de frecuencia del 20%.

Sin embargo, el hecho de que ese 30% se vea contrapesado por la valoración de otros elementos formativos, se puede considerar un cambio muy positivo, respecto a la consideración de la profesionalización del maestro. Hace no mucho tiempo, el peso de la preparación en conocimientos habría sido, con toda certeza, mayor del 30%.

Gráfico 6



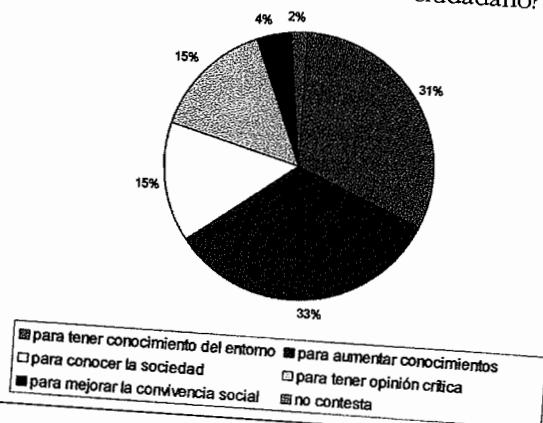
Por cuanto respecta a la escala de valores de los maestros, (véase Gráfico 6) el componente más insistentemente valorado es la tolerancia, con un 35% de frecuencia, lo que, por otra parte, está totalmente de acuerdo con la actitud de rechazo hacia el autoritarismo, anteriormente expresada. El valor que le sigue, en índice de frecuencias, es la preparación y la responsabilidad en el ejercicio de su trabajo, aludiendo también a la necesidad de la formación permanente, todo ello con un porcentaje del 18% de las respuestas. La suma de sendos componentes alcanza la mitad de las respuestas. Lo que viene a confirmar, de nuevo, que los valores humano-personales priman sobre los formativos, pero ambos concurren permanentemente en su referente. Así el maestro se va perfilando, en primer lugar primero como un transmisor de valores y un modelo de comportamiento, y, en segundo, como un comunicador de contenidos.

En relación con la posible función de las Ciencias Sociales en la formación general del ciudadano, (véase Gráfico 7) los futuros enseñantes contestan en torno a dos conceptos complementarios. No sólo les interesa conocer conceptos para después transmitirlos, sino también conocerlos de una manera aplicada y práctica, e incluso en algunos casos introducen la variable de mejora social. Así el hecho de conocer aplicadamente tiene una frecuencia de un 80% aproximadamente, frente al 20% restante que se destina a las actitudes y a la voluntad de cambio.

De nuevo comprobamos los cambios experimentados, en los últimos tiempos, entre los futuros maestros, así, las Ciencias Sociales ya no se ven sólo como un conocimiento, sino que adquieren el valor instrumental que necesita toda educación general y obligatoria.

Gráfico 7

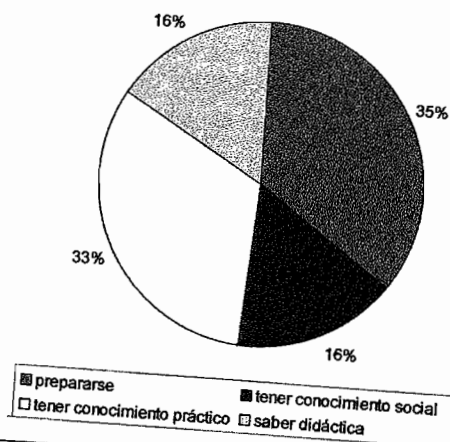
Pregunta 15: ¿Para qué crees que le pueden servir las ciencias sociales a un ciudadano?



Las respuestas a esta pregunta (veáse gráfico 8) concuerdan plenamente con la anterior, lo que ratifica que estos futuros maestros atribuyen una gran importancia a dotarse de suficientes conocimientos teóricos, tanto desde la perspectiva conceptual como desde la didáctica y siempre bajo la premisa de la aplicatividad. Así no entienden el saber sin el correlato inmediato de su aplicación y su transmisión.

Gráfico 8

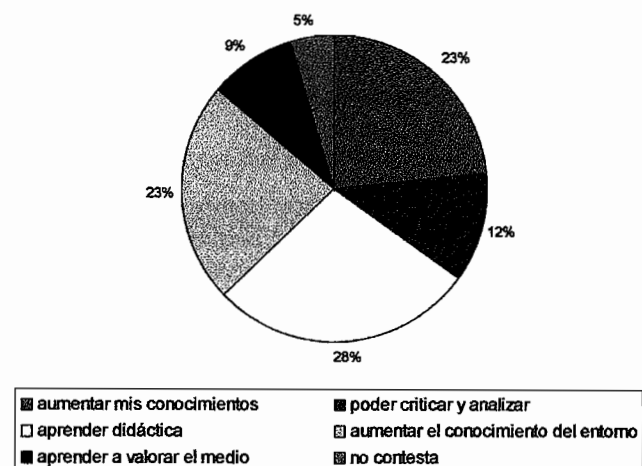
Pregunta 16: ¿Qué hace falta para ser un buen maestro del conocimiento del medios social?



En esta respuesta aparece (veáse Gráfico 9) la que, a priori, pudiera considerarse una contradicción, pues, frente a su insistencia acerca del conocimiento, reclaman, sobre todo, aprendizajes de tipo didáctico. A nuestro entender, ello puede deberse a lo que ellos entienden como una carencia formativa, que inmediatamente se traduce en una necesidad. No obstante siguen insistiendo en el deseo de incrementar sus conocimientos y introducen el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades como la crítica, el análisis, la sensibilización...

Gráfico 9

Pregunta 17: ¿Qué elementos aprenden en relación al conocimiento del medio social?



OTRAS PREGUNTAS- OTRAS RESPUESTAS

Las lógicas limitaciones de espacio nos impiden adjuntar las representaciones gráficas de los resultados obtenidos de las ocho preguntas restantes, por lo que nos limitaremos a ofrecer los datos más representativos. Así, se comprueba como la mayor parte de los alumnos han accedido a estos estudios por cuestiones vocacionales, siendo ésta su primera opción, en el 70% de los casos. Cuando manifiestan haber deseado cursar otros estudios se suele tratar de carreras con fines sociales, como enfermería y sociología, con un 2%, o la especialidad de educación infantil y pedagogía con un 7%.

En cuanto a la formación del futuro maestro consideran que las mejores formas de aprender a ser un buen profesional son la autocorrección, con un 37% de respuestas, -lo que lleva implícito un componente metacognitivo de su propia ejecución-, y la observación de modelos, con un 31%.



Por último, y como ya adelantábamos, a la hora de conceder prevalencia a las cualidades humanas o a las de capacitación profesional para el ejercicio de la función docente creen, en el 50% de los casos, que ambas han de tener el mismo peso, en tanto que el 39% de los alumnos da prioridad a las humanas y el 11% restante a las profesionales. Como se puede apreciar existen algunas preguntas de las que no se facilita información, ello obedece a que se trataba de cuestiones que tan sólo atañen a la gestión interna de la propia escuela de Magisterio de Segovia.

Para concluir sólo nos resta decir esta misma encuesta la hemos aplicado en un reducido grupo de alumnos de tercer curso que se encuentran realizando sus prácticas, y, a pesar de lo poco representativo de la muestra, los resultados obtenidos no difieren sustancialmente de los de sus compañeros en relación con sus opiniones acerca de la profesionalización y la función docente. Sin embargo se detecta una mayor exactitud en los términos empleado y en la definición de las estrategias de conducta y aprendizaje, necesarias para el desarrollo de su labor como futuros docentes, a las que, por otro lado, confieren una mayor importancia.

#### EPÍLOGO

A lo largo de la presente comunicación hemos tratado de ofrecer las conclusiones a las que nos ha llevado nuestra pequeña investigación, acerca de una posible formación inicial, para la cualificación de futuros docentes, desde la asignatura practicum. Aunque, como es obvio, estamos abordando una mínima parte de la formación de nuestros alumnos, también lo es que, al menos en nuestra opinión, el practicum debería convertirse en el componente formativo que vertebrase la formación inicial de los futuros maestros.

Por otra parte, creemos que este tipo de reflexiones adquiere hoy el carácter de urgente, porque, al margen de fechas tópicas, como puede ser la del 2000, nuestra sociedad y nuestro mundo, y en particular nuestro mundo educativo, están atravesando por un proceso de cambio: la revolución digital es inminente, la interculturalidad palpable y la atención a la diversidad inexcusable.

Por todo ello, deseáramos que, por una vez, la escuela no caminase a la zaga de los acontecimientos y que se convirtiera en promotora, canalizadora y articuladora del cambio, facilitando la transición "pacífica". Del mismo modo, ha sido nuestro horizonte permanente el contribuir a que nunca más se pueda volver a acusar a las escuelas de educar niños y maestros absurdos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BARLOW M. (1997). *Diario de un profesor novato*. Salamanca, Sígueme.  
 IMBERNÓN F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, 5ª ed.

- LÓPEZ E. Y OLIVEROS L. (1999). "La tutoría y la orientación en la Universidad" en *Revista Española de Orientación Pedagógica*, vol. 10, nº 17, 1º semestre, AEOP, UNED, pp. 83-98.  
 MEDINA A. y DOMÍNGUEZ M.C. (1992). "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales en ESTÉBANEZ A. y SÁNCHEZ V. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Universidad de Sevilla, pp. 125-176.  
 MORAL C. y FERNÁNDEZ M. (1995). *Manual de entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo*. Granada, Force.  
 MORAL C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado*. Granada, Force.  
 MORAL C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada, Force.  
 ROZADA J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, Akal.  
 SCHÖN D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.  
 UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación*. Madrid, Santillana, Ed. Unesco.  
 VV.AA. (1997). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada.

“LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. EL  
C.C.P.: UNA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO  
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID”<sup>1</sup>

HENAR HERRERO  
JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ  
*Universidad de Valladolid*

INTRODUCCIÓN

Ha transcurrido casi una década desde que, en 1991, el Real Decreto 987, de 14 de junio, estableciera que las administraciones educativas habían de organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del título profesional de especialización didáctica, antes del curso 1996-97, (como es obvio esta fecha se ha venido posponiendo sucesivamente). También hace casi un lustro desde que se publicara, el Real Decreto, 1692, de 20 de octubre de 1995<sup>2</sup>, que regulaba el citado título y determinaba su carácter, efectos y condiciones de obtención, además de fijar las características, duración y contenido del mismo. Así, los Cursos de Cualificación Pedagógica debían facilitar al futuro profesorado

<sup>1</sup> La puesta en práctica del Curso de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales, al igual que el desarrollo de otros cursos de especialización didáctica en la Universidad de Valladolid han sido posibles, sólo, gracias a la generosa y desinteresada colaboración de todo el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, además de un número apreciable de compañeras y compañeros de las Facultades de Educación y Filosofía y Letras, en sus diferentes secciones, y el de una serie de profesores de secundaria, que siempre nos ofrecen su soporte y ayuda. Mencionar todos sus nombres sería imposible, pero como ellos saben muy bien de quien se trata ¡Vaya nuestro más sincero agradecimiento!. Sin embargo, es de ley que nos refiramos a ISIDORO GONZÁLEZ, -diseñador y promotor del C.C.P. y su primer director, durante el curso 1998-99-, y a Gregorio Castro, director del curso 1999-2000. Ambos han corrido con las pesadas responsabilidades de la alta gestión y también de la menuda. También hay que aludir a nuestras muy queridas, -y siempre incondicionales-, Guadalupe Rodríguez y Carmen Aguado. Y, ya que estamos en el capítulo de reconocimientos y agradecimientos, es preciso dejar constancia de que, en otro orden de cosas, este curso no hubiera sido posible sin la confianza y el apoyo de la Subdirección General de Formación del Profesorado, en las personas de Encarna Herrero e Isabel Couso.

<sup>2</sup> B.O.E. nº 268, jueves, 9 de noviembre, 1995, pp. 32.569-32.574.

de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato la formación psicopedagógica y didáctica inicial, necesaria para acometer las tareas propias de la función docente, en consonancia y conforme a los principios y fines establecidos por la L.O.G.S.E.

Desde entonces hasta ahora, se han venido desarrollando, en contados lugares de España, diversos programas experimentales. En este caso se encuentra el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, que, durante el curso 1995-96, inició su andadura con unos cursos de "Especialización Didáctica en Ciencias Sociales", para más tarde, en el curso 1998-99, desarrollar plenamente un Curso de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales con carácter experimental. Este curso se ofreció a la comunidad universitaria, además de en calidad de C.C.P., absolutamente reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura, como Título Propio de Postgrado de la Universidad de Valladolid, en su vertiente máster. Ambas modalidades siguen funcionando el presente curso, cada vez con un mayor reconocimiento académico y una mayor aceptación por parte de los alumnos, a pesar de suponerles un incremento notable en el esfuerzo y dedicación, si lo comparamos con el C.A.P., que aún sigue constituyendo una alternativa.

Como ya veremos más adelante, nuestro "C.C.P.-Máster" fue concebido, desde un primer momento, como un curso que tiene que atender a la nueva enseñanza general, básica y globalizada de las Ciencias Sociales, nacida de la L.O.G.S.E. Todo ello desde la perspectiva de la total integración de la teoría y la práctica, la cualificación profesional del los futuros profesores y la generación de investigación sobre el urgente problema de definir, de la manera más adecuada posible, cómo debiera ser la formación del futuro profesor de Secundaria. Por ello, nuestro C.C.P.-Master investiga su propio desarrollo, evalúa su aplicación y tiene como objetivo llegar a conclusiones válidas y generalizables.

Así las cosas, el trabajo que hoy presentamos pretende, tanto, presentar el diseño y la programación de nuestra experiencia, en materia de selección, organización y secuenciación de contenidos, como, plantear las características que, a nuestro entender, debe reunir la formación inicial del profesorado de secundaria. Las variables que hemos tenido en cuenta, a la hora de realizar nuestro diseño, son muchas y variadas, pero entre ellas destacan, sin lugar a dudas, las carencias formativas de los licenciados en las diferentes ciencias sociales. Este último extremo lo abordaremos a través del análisis y comentario de los resultados de la aplicación de una encuesta sobre las ideas previas de los licenciados en Geografía, Historia e Historia del Arte respecto de la función docente y la cualificación profesional.

"UNA NECESIDAD IMPERIOSA": UNA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA ADAPTADA A LOS NUEVOS TIEMPOS Y LAS NUEVAS REALIDADES

Ciertamente, no podemos olvidar que en el año 1970, la aplicación de la Ley General de Educación, comúnmente conocida como "Ley Villar Palasí"

trajo consigo la creación del C.A.P. o Curso de Adaptación Pedagógica, lo que, en su momento, supuso un importante paso en la formación inicial del profesorado de Secundaria. Mas, desde entonces, estos cursos apenas han experimentado cambios sustanciales en su concepción o en sus planteamientos, dejando de lado las reformas estructurales, de singular calado en el ámbito educativo y social, que han supuesto la implantación de la L.O.G.S.E. y de la E.S.O.

Como es bien sabido, entre los cambios más notorios promovidos por la aplicación de la L.O.G.S.E. se cuenta la desaparición del ciclo superior de la antigua E.G.B., y su incorporación a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como la obligatoriedad de la escolarización hasta los dieciséis años. A ello hay que unir el hecho de que los licenciados, responsables de la docencia de Ciencias Sociales, ya no sean, por lo menos en Valladolid, licenciados en Geografía e Historia, sino, únicamente, en Geografía o Historia o Historia del Arte, habida cuenta las modificaciones sufridas por las titulaciones en nuestra Facultad de Filosofía y Letras.

Así las cosas, los licenciados de las últimas promociones necesitan, con urgencia, una formación psicopedagógica y didáctica que les cualifique para acometer la función docente, de acuerdo con los principios y fines establecidos por la L.O.G.S.E., y, para poder ejercer la responsabilidad que, indudablemente, implica tener que educar "globalizadamente" a los niños, a partir de los doce años, y a todos, -absolutamente todos- los jóvenes, de los catorce a los dieciséis.

Por todos estos motivos, surge la necesidad de dar a luz una nueva formación inicial para el profesorado de secundaria a la que han de dar respuesta los nuevos Cursos de Cualificación Pedagógica, que, según establece al punto quinto de la Orden Ministerial de 26 de abril de 1996, 10.497<sup>3</sup>, han de ser organizados por las universidades que, a su vez, asignarán su impartición y evaluación a los departamentos universitarios correspondientes. Ello, con el objetivo de que estos departamentos favorezcan y fomenten la investigación sobre la formación inicial del profesorado de secundaria y sobre el concreto ejercicio de la función docente..

En este orden de cosas el C.C.P. experimentado en Valladolid tiene como referente obligado la necesidad de proporcionar a los futuros profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de Bachillerato o, en su caso, de los Ciclos Formativos, una formación actualizada, tanto desde la perspectiva científica como técnica y cultural. Igualmente, el curso aspira a cualificar a sus alumnos para la aplicación y el desarrollo de metodologías adecuadas, que permitan potenciar aprendizajes motivadores, significativos, funcionales y, sobre todo, conectados con el tiempo presente y su peculiaridades: la interculturalidad, la sociedad de la información, la revolución tecnológica...

3 B.O.E. n° 115, sábado, 11 de mayo de 1996, pp. 16.554-16.557.

Lesourne J. (1993). Pero de estos aspectos nos ocuparemos, con mayor profundidad, más adelante.

#### ORIENTACIONES MINISTERIALES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS

En este orden de cosas, la Orden Ministerial, de 26 de abril de 1996, plantea, para el ámbito del M.E.C., el plan de estudios del C.C.P. y concreta toda una serie de cuestiones básicas y de obligado cumplimiento, que deben servir de referente ineludible a cuantos acometan el diseño de los diferentes C.C.P. En este sentido, el Ministerio propone cuatro grandes ejes estructurantes:

1. LAS ENSEÑANZAS TEÓRICO-PRÁCTICAS GENERALES, a las que atribuye entre 19 y 23 créditos, que deben estar presentes en todas las especialidades. Como en los otros tres ejes, la Orden Ministerial relaciona las diferentes asignaturas que componen este módulo y la distribución de los créditos, tal y como aparecen en la siguiente tabla. (Véase la tabla 1).

TABLA 1. ENSEÑANZAS TEÓRICO-PRÁCTICAS GENERALES.

Materias	Créditos
Sociología de la educación y Teoría e historia de las instituciones contemporáneas de la educación	Mínimo 4
Psicología evolutiva y de la educación	Mínimo 5
Diseño y desarrollo del currículum. Organización escolar.	Mínimo 5
Atención a la Diversidad. A.C.N.E.E.S. Tutoría y orientación.	Mínimo 4

2. LAS ENSEÑANZAS TEÓRICO-PRÁCTICAS ESPECÍFICAS, que en nuestro caso son las vinculadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales y cuya carga docente es de entre 16 y 20 créditos.
3. LAS ENSEÑANZAS TEÓRICO-PRÁCTICAS OPTATIVAS, a las que tan sólo se asignan entre 5 y 7 créditos y que para el caso del C.C.P. en Ciencias Sociales pueden ser: la geografía, la historia, la historia del arte, la economía....
4. EL PRACTICUM, cuya extensión oscila entre 20 y 25 créditos.

En todos los casos, aunque se facilitan unos somerísimos descriptores, los criterios de apertura y flexibilidad que han guiado los diferentes diseños curriculares emanados del Ministerio, siguen siendo los grandes protagonistas. De este modo, el desarrollo del currículum es competencia de las diferentes instancias que apliquen los C.C.P., ampliando, de nuevo, la autonomía e incre-

mentando las responsabilidades del profesorado que, cada vez más, se está convirtiendo en un auténtico gestor del proceso educativo, en todas sus dimensiones. Esta ampliación de competencias requiere, por otra parte, más cualificación y mayor versatilidad.

#### EL PLAN DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Los principios que básicamente han regido nuestra toma de decisiones y el posterior diseño de este plan, han sido, además de los ya citados anteriormente, los que reseñamos a continuación:

1. Los estándares profesionales de los docentes competentes, elaborados por el M.E.C. (1999, p. 16):  
*"Los profesores competentes, son modelos de personas cultas. Su carácter y su competencia contribuyen de igual modo a su estilo educativo. Ejemplifican las virtudes que tratan de inculcar en los alumnos: la curiosidad, el amor hacia el aprendizaje, la tolerancia, la mente abierta, la equidad, justicia, el aprecio hacia el legado cultural e intelectual, el respeto hacia la diversidad humana, la dignidad, las aptitudes intelectuales como el razonamiento cauteloso, la capacidad de contemplar las cosas desde distintos puntos de vista, el cuestionarse los conocimientos recibidos, ser creativo y capaz de asumir riesgos y adoptar una orientación experimental que tienda a la resolución de los problemas".*
2. Por otro lado, hemos tenido en cuenta las siete categorías de conocimientos, -entendidos éstos en su sentido más laxo y polivalente-, que generalmente se aceptan como estructurantes de la cualificación profesional, nos referimos a los relacionados en la tabla 2.

TABLA 2. CONOCIMIENTOS QUE PROFESIONALIZAN

• Los conocimientos de contenidos referentes.
• Los conocimientos pedagógicos generales.
• Los conocimientos de la organización del currículum escolar.
• Los conocimientos de los contenidos didácticos y metodológicos específicos del currículum.
• El conocimiento psicológico de los alumnos.
• El conocimiento sociológico del entorno educativo.
• El conocimiento de los fines educativos.

3. En relación con las funciones que, a nuestro entender, debe cumplir el profesor, hemos destacado las de: ENSEÑAR, APRENDER, LIDERAR Y EDUCAR y, en la línea de M. Barlow (1997, p.117), CATALIZAR: *"Estoy oyendo un montón de protestas: un programa así resulta pletórico, demencial, pantagruélico; con tanta codicia, se corre el riesgo de mariposear inútilmente, de hacer acopio de naderías en vez de amueblar realmente los espíritus..."* Amueblar", "nutrir": *siempre en perspectiva ese ideal del ama de casa, cuando de lo que se trata es de "DESPERTAR", DE DAR VIDA. Está claro que quien se instruye y se cultiva es el mismo alumno y nadie puede sustituirle. Al maestro sólo le corresponde un papel de CATALIZADOR y no debe atiborrar, sino abrir el apetito".*
4. Igualmente, hemos tratado de detectar las necesidades formativas de los alumnos concretos con los que hemos venido trabajando.
5. Por último, hemos considerado que además de enseñar el oficio de profesor de secundaria hemos de seguir contribuyendo a la cualificación para el desempeño del oficio de hombres y mujeres y, en la medida de lo posible, ayudar a construir un mundo mejor: *"yo quisiera que mañana mis alumnos llegaran a ser hombres de encuentro y de diálogo. Hace falta, pues, que los estudios "sociales" se conviertan realmente para nosotros en humanidades, en el más noble sentido de la palabra. Que nos ayuden a ser más humanos y a humanizar el mundo" (M. Barlow (1997, P. 65-66).*

Todos estos parámetros nos han llevado a nuestra propia adaptación del plan ministerial, siempre dentro de las coordenadas preceptivas. Así, por cuanto atañe a las enseñanzas teórico-prácticas generales, hemos realizado la siguiente distribución crediticia: Sociología de la educación (1 crédito), Teoría e instituciones contemporáneas de la educación (3 créditos), Psicología evolutiva y de la educación (5 créditos), Organización escolar: Diseño y desarrollo curricular (4 créditos), Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades educativas especiales. Tutoría y orientación educativa (5 créditos).

De igual manera, los especialistas que se han encargado de la docencia de las diferentes materias, han confeccionado su diseño curricular, en sintonía con la filosofía general del curso y tratando de capacitar a los alumnos en el desarrollo de todas las destrezas que son imprescindible para el ejercicio de la profesión. Las lógicas limitaciones de espacio, así como la necesidad de afrontar, con más detenimiento, el diseño de la parte correspondiente a nuestra área de conocimiento, nos impiden incluir estas programaciones.

En relación con las enseñanzas teórico-prácticas específicas, nuestro plan las atribuye dieciocho créditos, que se han articulado en torno a tres asignaturas, cuyos contenidos se pueden conocer a través de las tablas 3, 4 y 5.

TABLA 3. ASIGNATURA: EL CAMPO CIENTÍFICO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (6 créditos).

1.	ESTADO DE LA CUESTIÓN.
2.	HISTORIA DEL CURRÍCULUM Y SUS PLANTEAMIENTOS EN LA L.O.G.S.E.
3.	FUENTES Y FUNCIONES DEL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTORIA.
4.	LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. PROYECTOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
5.	EL PUNTO DE PARTIDA: EL CURRÍCULUM DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
6.	ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES CURRICULARES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTORIA.
7.	EL PROCESO DE ELABORACIÓN, APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y REVISIÓN DE PROYECTOS CURRICULARES Y DE PROGRAMACIONES.
8.	ASPECTOS BÁSICOS DE LA DIDÁCTICA DEL ÁREA, MATERIAS Y ASIGNATURAS CORRESPONDIENTES.
9.	ANÁLISIS COMPARADO DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL M.E.C. CON EL DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON COMPETENCIAS EDUCATIVAS Y CON ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS Y AMERICANOS.

TABLA 4. ASIGNATURA: PROBLEMAS DE BASE EN LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTORIA. (4 créditos)

1.	LA INCLUSIÓN DE OTRAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CURRÍCULUM DE LA E.S.O.
2.	REPERCUSIONES DE LAS CORRIENTES ACTUALES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA GEOGRAFÍA.
3.	LA CONCEPCIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL.
4.	LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LAS GRANDES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.
5.	LOS PROBLEMAS PLANTEADOS POR LA INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULUM DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICO-GEOGRÁFICOS: SU SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN.

6.	TIEMPO HISTÓRICO Y CATEGORÍAS TEMPORALES. LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL.
7.	EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL.
8.	LA HISTORIA DEL ARTE Y SUS ENFOQUES DIDÁCTICOS.

TABLA 5. ASIGNATURA: EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. (8 créditos)

1.	LA UNIDAD DIDÁCTICA UN INSTRUMENTO PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE: SU ESTRUCTURA Y COMPONENTES.
2.	RECURSOS, MATERIALES Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA. a) Fuentes Documentales. b) Centros de Documentación. c) Revistas especializadas. d) Recursos, técnicas y estrategias tradicionales. e) Recursos, técnicas y estrategias asociados a las nuevas tecnologías.
3.	MODELOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS. ANÁLISIS Y COMENTARIO. a) Unidades didácticas de Geografía. b) Unidades didácticas de Historia. c) Unidades didácticas de Historia del Arte.
4.	LOS NUEVOS ESCENARIOS SOCIOEDUCATIVOS: CURRÍCULUM OCULTO, TRANSVERSALIDAD E INTERCULTURALIDAD. a) Unidades didácticas de Interculturalismo. b) Unidades didácticas de Educación ambiental.
5.	TIPOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, SU APLICACIÓN AL ÁREA, MATERIAS Y ASIGNATURAS CORRESPONDIENTES.
6.	EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS. CRITERIOS DE PROMOCIÓN.

Las tres asignaturas contemplan la posibilidad de destinar una parte proporcional de los créditos (en concreto el 30%) a la formación no presencial. Esta decisión obedece a nuestra convicción de que el aprendizaje significativo y duradero requiere la intervención activa de los alumnos, pues la observación, la necesidad, la autocorrección y la experiencia también son unos excelentes vehículos de enseñanza-aprendizaje. Así, los alumnos dedican parte de

su tiempo a realizar toda suerte de tareas bajo la dirección y con el asesoramiento del profesor. Estas tareas van desde realizar búsquedas bibliográficas exhaustivas, estados de la cuestión, análisis de materiales didácticos publicados, ... hasta la confección de registros de observación, interpretación de sociogramas....

Por último, en este caso, como en todos los demás, cada asignatura tiene prevista una prueba evaluadora que, rara vez, consiste en contrastar los conocimientos adquiridos sino, más bien, en aplicar estos conocimientos en la realización de tareas propias de la función docente.

En otro orden de cosas, las modificaciones más relevantes las hemos introducido en el módulo de las enseñanzas teórico-prácticas optativas, pues la atribución ministerial, de entre 5 y 7 créditos, se nos antoja a todas luces insuficiente, al menos en la Universidad de Valladolid, donde, como ya aludíamos al comienzo de este trabajo, la titulación de Geografía e Historia se ha visto recientemente fragmentada en tres titulaciones diferentes: la de Geografía, la de Historia y la de Historia del Arte y no existe una titulación en Humanidades. Ello hace que los alumnos tengan unos conocimientos muy particularizados en la especialidad que han cursado, presentando, sin embargo, profundas lagunas en los de las restantes. Saberes que, sin embargo, resultan imprescindibles para el desempeño de la profesión de profesor de Ciencias Sociales. Geografía e Historia, -pues, como todos sabemos, así se denomina la asignatura que se imparte en Educación Secundaria Obligatoria-.

Así las cosas, nuestra propuesta consiste en ofrecer, al menos, cinco asignaturas optativas de 6 créditos cada una: Geografía de España y Geografía Universal, Historia de España e Historia Universal e Historia del Arte, a las que se podrían añadir otras muchas como la Economía, la Política o la Historia del Derecho. Los alumnos deben cursar al menos tres, con el propósito de complementar, o en su caso, completar su formación científica.

Por nuestra parte caso, y ante la imposibilidad de ofrecer todas las asignaturas que hubiéramos deseado, hemos recurrido a un ciclo de conferencias con el que dar entrada, aunque muy someramente, a las que, desde nuestro punto de vista son las otras ciencias sociales y nos referimos como ya decíamos antes al periodismo, el derecho, la economía, la antropología, la etnografía....

Finalmente, uno de nuestros centros de interés prioritarios ha sido la planificación del practicum, ya que, compartimos plenamente la visión del Ministerio que indica que las prácticas han de ser el componente formativo vertebrador de la formación inicial del profesorado de secundaria. Nosotros hemos depositado la responsabilidad de su planteamiento, diseño, organización, gestión, seguimiento y evaluación a una profesora asociada a nuestro departamento, que también es profesora de secundaria y que convive diariamente con esta realidad educativa.

Creemos que una de las virtudes más encomiable de este plan de prácticas es la importancia que se ha concedido a la acción tutorial, tanto por la

parte de la coordinadora de prácticas, como por la de los profesores tutores de los diferentes centros. Pues todos ellos están plenamente implicados en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

El plan de prácticas obedece a la siguiente estructura (véase la tabla 6):

TABLA 6. PLAN DEL PRACTICUM.  
(20 créditos)

Tareas	Créditos
Docencia tutorizada	10 créditos
Preparación, análisis y valoración de las prácticas	4 créditos
Asistencia y participación en las reuniones de trabajo de los órganos de coordinación docente en los centros	3 créditos
Elaboración del informe de prácticas	3 créditos

Por lo que respecta la práctica docente, dentro de la "docencia tutorizada", siete de los créditos se desarrollan directamente en las aulas, donde se lleva a cabo la doble función de *observación reflexiva y valorativa*, a través, fundamentalmente, de la confección de un diario, y la de *intervención directa en las aulas*. Los tres créditos restantes se destinan, por un lado, a la participación en actividades de tutoría y orientación, a las que, como ya hemos venido señalando, concedemos una gran importancia, sea cual sea el segmento educativo en las que se lleven a cabo. Por otro lado, los alumnos deben realizar una observación y un análisis del funcionamiento general del centro.

Los cuatro créditos destinados a la preparación, análisis y valoración de las prácticas llevan aparejados la realización de los siguientes trabajos: la confección de una unidad didáctica, que será la desarrollada en el aula, la realización de una adaptación curricular par los alumnos con retraso en el aprendizaje y la elaboración de un informe sobre la adaptación curricular.

En cuanto a la asistencia y participación en reuniones de diferente tipo, los alumnos deben continuar con la tarea de observación y de extracción de conclusiones. Finalmente, el informe de prácticas debe consignar valorativamente toda la experiencia realizada. En nuestro caso, y dada la calidad de master del curso, este informe sirve también como proyecto fin de master.

Sólo nos queda añadir que el buen funcionamiento de este tipo de cursos y la configuración de una buena formación inicial del profesorado de secundaria pasan, a nuestro entender, por que estos cursos se vinculen efectivamente a los diferentes departamentos implicados, y, subsidiariamente, a las Facultades o Escuelas de Educación, ya que, resulta absolutamente imprescindible contar con un profesorado estable. Ello supondría que estos Departamentos tendrían presencia como tales, no sólo de hecho, sino también

de derecho, en la formación inicial del profesorado de secundaria lo que, indudablemente, generaría un incremento de la investigación sobre este segmento educativo, de la que tan necesitados estamos.

#### UNA REFLEXIÓN A MODO DE ENCUESTA

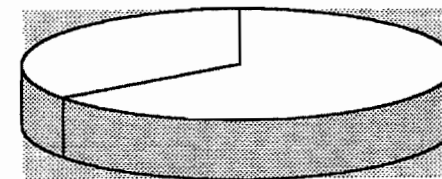
Desde los primeros momentos de la gestación de nuestro Curso en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales hemos tenido gran interés y preocupación por conocer cuáles eran las ideas previas de nuestros alumnos, respecto a la Formación del Profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, antes de iniciar los estudios del C.C.P.<sup>4</sup>

En este sentido se elaboró un cuestionario al que respondieron los alumnos del Master-Curso de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales, desarrollado en el curso 1998-99, y del que presentamos, a continuación, las conclusiones alcanzadas tras la valoración de las mismas.

#### A. CONSIDERACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN RECIBIDA

En relación con su condición profesional, el 65% de los encuestados manifiesta considerarse profesores de Historia, Geografía o Historia del Arte, si bien un 20% de los mismos la comparten con la de historiadores o geógrafos. Mientras tanto, tan sólo un 35 % se sienten exclusivamente historiadores, geógrafos o historiadores del arte. Es interesante destacar como este "*sentimiento*" no se ve respaldado por una formación específica, tal y como reconocen los alumnos en el ítem siguiente.

##### A.1 CONSIDERACIÓN PROFESIONAL

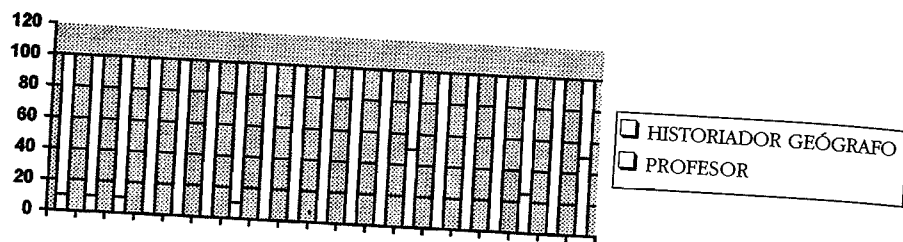


PROFESOR  
 HISTORIADOR GEÓGRAFO

<sup>4</sup> Se aplicaron diversas pruebas a lo largo del C.C.P. durante..., al final, ... Aquí sólo presentamos los resultados de la primera prueba.

La consideración profesional como profesores, reseñada anteriormente, contrasta con la formación universitaria recibida en su educación universitaria. El 65 % de los encuestados manifiesta que al menos el 90 % de sus estudios se han dedicado a su formación como historiadores o geógrafos, exclusivamente considerados, y con una notable vertiente científica e investigadora. Incluso el 45 % manifiesta no haber tenido ninguna formación como profesores.

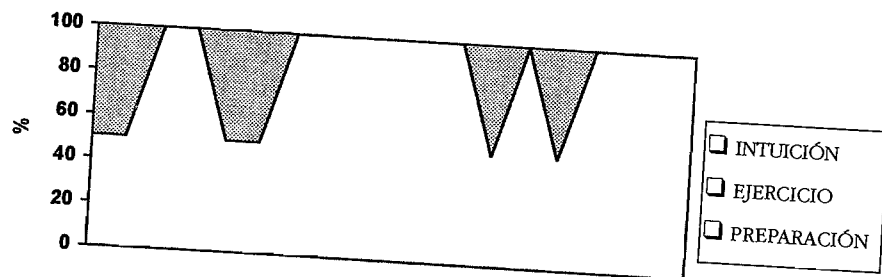
A.2 FORMACIÓN RECIBIDA



5.B. UN CONOCIMIENTO DESCONOCIDO.

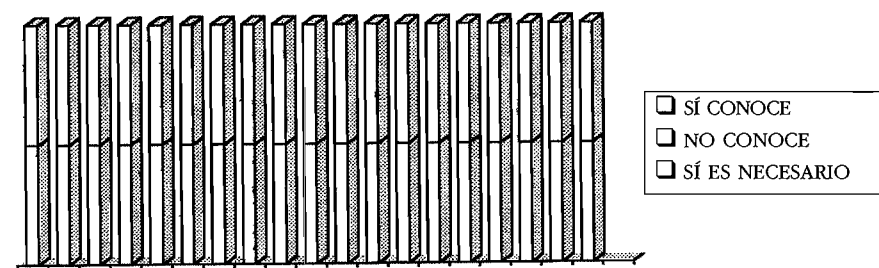
Nada tiene de extraño que la totalidad de los encuestados considere necesaria la preparación docente previa, para la consecución de la dimensión profesional como educadores. En ningún caso se admitió la intuición o el exclusivo ejercicio práctico, como vehículo para el adecuado ejercicio como profesores. El 35% considera necesaria la implementación con la práctica, para la adecuada formación docente. Muy pocos alumnos, como se observa en la gráfica siguiente, estimaron que el simple ejercicio de la función docente (como muchos piensan) sea suficiente para el ejercicio profesional. Esta es una evidencia manifestada según se detalla en los porcentajes de la tabla siguiente.

B.1 LA OBTENCIÓN DE LA DIMENSIÓN EDUCADORA



Pero, si, razonablemente, no se acepta por nadie la intuición, y por muy pocos el simple ejercicio, nos detendremos, pues, en la imprescindible preparación, que ya han manifestado en la tabla A.2 no haber recibido, Así nos plantearíamos ¿qué conocen realmente, o qué creen conocer sobre sus futuros alumnos?. La totalidad de los encuestados manifiesta la necesidad de conocer los procesos de pensamiento de los alumnos. Solamente un 10% considera tener conocimientos sobre este aspecto, según se refleja en el gráfico siguiente.

B.2 CONOCER LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS



En relación con la necesidad de conocimiento se aplicaron otros ítems, y más concretamente sobre ese conocimiento que estamos denominando "desconocido", de la acción docente. En cuanto al conocimiento del contexto económico, afectivo y social de sus futuros alumnos, el 90 % lo considera necesario, apuntando acertadamente, una vez más, que se requeriría una formación a este respecto. Tan sólo un 10% considera que la intuición o la experiencia les proporcionaría dicho conocimiento.

Se preguntó también a los encuestados, sobre si en alguna ocasión se han interesado por saber por qué los alumnos olvidan o recuerdan conocimientos, ante lo que el 75 % manifiesta haberse planteado dicha cuestión. Cabe recordar que, anteriormente, el 90 % de los encuestados había expresado su desconocimiento sobre los procesos de pensamiento de los alumnos, para destacar que el lógico interés que muestran no se ve correspondido con el adecuado y necesario conocimiento.

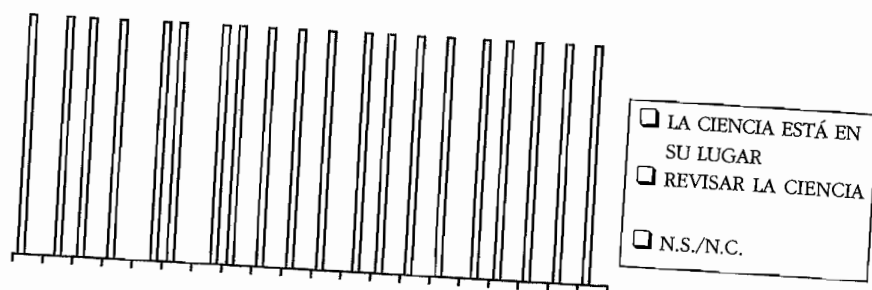
A este respecto el 85 % apunta plantearse cómo enseñar los conceptos más difíciles a los alumnos que tienen mayores dificultades o que realizan un aprendizaje más lento, sin que, obviamente, la formación recibida les haya podido facilitar una posible solución.



### C. UNA VISIÓN SOBRE EL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Sobre la valoración del conocimiento científico, por parte del profesorado de Bachillerato, el 75 % de los alumnos del CCP consideraron que es dominante, entre los docentes, la idea de que la Ciencia está en su lugar, dentro de cada curso, siendo el alumno el que tiene que hacer el esfuerzo para subir a ella. En cambio, la idea personal de la totalidad de los alumnos del curso, es que resulta necesario acercar el conocimiento científico al alumnado a través de adaptaciones. Es sorprendente y reconfortante el constatar como una formación rigurosa y exclusivamente científica no elimina, en los alumnos con vocación docente, su convicción de que enseñar no es sólo una exposición de abundantes conocimientos científicos, es más, que hay que actuar sobre ellos y adaptarlos para ser transferidos y comunicados, así como para ponerlos al servicio de la educación.

#### C.1 LUGAR DE LA CIENCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA



Respecto al consejo que creen que recibirán al impartir su primera clase, el 90% considera que éste será que la práctica es lo que les conducirá a una adecuada actividad docente. Es interesante recordar que, en cambio, los encuestados consideraban necesaria la formación, desde su más amplia perspectiva.

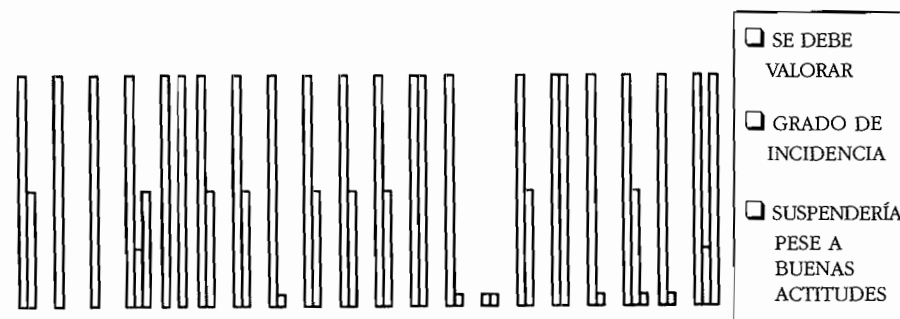
### D. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA E.S.O.

Respecto a sus opiniones sobre la E.S.O., el 70 % se muestra consciente de tratarse de una educación general y básica y distinta de la del B.U.P. Y es altamente estimable lo que ellos entienden que debe ser la educación del siglo XXI. Así, de ese 70 %, un 78,5 % cree que esa debe ser precisamente la función exigible a la nueva secundaria, mientras tan sólo un 21,5% cree que, aun siendo así, se trata de algo con lo que no está de acuerdo.

En consecuencia, si la E.S.O. es una enseñanza general y básica, ¿qué peso debieran tener en las evaluaciones de los alumnos los conocimientos científicos?

El 95 % de los encuestados considera que el sistema de enseñanza debe valorar, junto a los conocimientos científicos, los aspectos referentes a las actitudes del alumnado, si bien su opinión sobre la incidencia, que estos aspectos actitudinales han de tener sobre la nota final es diversa, o no se sabe cuantificar, tal y como revela la gráfica siguiente.

#### D.1. VALORACIÓN DE LA ACTITUD DEL ALUMNADO



De cualquier forma sólo el 25 % deja constancia de una intención clara de suspender a un alumno de E.S.O. que posea buenas actitudes, pero no haya llegado a los niveles de conocimiento científico exigibles.

### E. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA E.S.O.

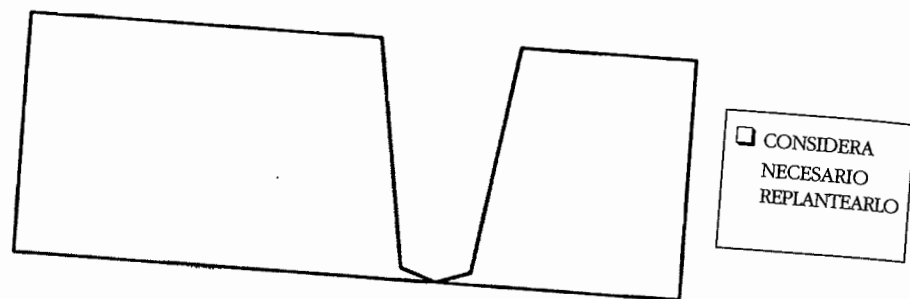
Tenemos perfilada, pues, la participación de los contenidos científicos en la valoración de la E.S.O. ¿A qué obliga ello en la formación del profesorado? Un 55% de los participantes en el curso afirma que es necesario establecer unos nuevos niveles del conocimiento científico, teniendo en cuenta, como ya han expresado mayoritariamente, su consideración de la E.S.O. como una enseñanza, general y obligatoria.

Sobre el papel que el conocimiento científico debe desempeñar en la E.S.O., el 90 % de los encuestados considera que debe entenderse como una capacidad, destreza y elemento formativo más, que, además, depende de cada sujeto. Tan sólo el 5 % considera que el conocimiento científico es lo más destacado y depende de la propia ciencia.

Se señala también la necesidad de realizar un trabajo de reflexión, desde la óptica del docente más que desde la del científico. Esta reflexión debiera

encaminarse a ubicar el conocimiento científico en un nuevo lugar y a reconducir su presencia en la E.S.O. desde estas nuevas perspectivas. Así el 85 % de los encuestados considera aceptable la idea de establecer la distinción entre un planteamiento del conocimiento científico, exclusivamente desde la propia ciencia referente, y un planteamiento que conciba el conocimiento científico para su inclusión en la E.S.O., requiriendo la acción de la didáctica específica. Estos extremos se pueden comprobar en la siguiente gráfica.

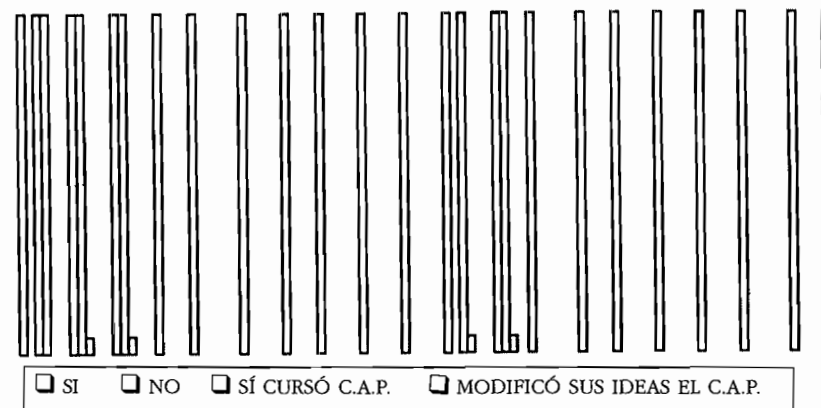
E.1. EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO EN LA ESO



F. LA INCIDENCIA DEL C.C.P. EN LAS CONCEPCIONES INICIALES.

Un 60% de los encuestados reconoce haber experimentado un cambio en sus ideas. después de haber comenzado a cursar nuestro C.C.P. Ciertamente, aunque la encuesta se realizó a finales del mes de noviembre, cuando el curso no había hecho más que iniciar su andadura, los alumnos habían tenido ocasión de seguir sus primeras clases en relación con las materias teórico-prácticas y ,a juzgar por las respuestas, este breve lapso de tiempo había sido suficiente para modificar su pensamiento.

F.1. HAN CAMBIADO SUS IDEAS



Para los alumnos que ya habían cursado el C.A.P., el 80 % considera que dicho curso no les había cambiado las ideas, del mismo modo que no había sido capaz de suministrarles una visión adecuada de la E.S.O., del mundo educativo y de las funciones del profesorado y del conocimiento científico en este campo. Sin embargo, un 40 % de estos alumnos con el C.A.P. manifiesta que el C.C.P., en lo que llevan cursado, ya les ha cambiado sus ideas sobre la enseñanza, suministrándoles nuevas perspectivas. Las encuestas finales del curso, pusieron de relieve, que el cambio de perspectiva se había producido en su totalidad.

CONCLUSIONES

Del análisis y la reflexión sobre la puesta en práctica de un C.C.P. en Ciencias Sociales, con carácter experimental, así como de la indagación e investigación sobre las ideas de los futuros profesores de secundaria, sobre la función docente, hemos extraído, entre otras, las siguientes conclusiones:

1. Se constata que la formación impartida por la Facultad de Filosofía y Letras a los licenciados en Geografía, Historia e Historia del Arte no profesionaliza como profesores a los futuros docentes.
2. Del mismo modo, hay un consenso general en que la formación científica, recibida en el presente, en aquellos lugares donde la titulación de Geografía e Historia se ha visto fragmentada, es insuficiente por dos motivos:

- a) Porque tan sólo ofrece formación en una parte, y no mayoritaria, de la totalidad de las Ciencias Sociales.
  - b) Porque dentro de cada una de las especialidades no se realiza un estudio sobre cómo se debe producir la imprescindible función de transferencia del saber científico al saber educativo, en la vía de la profesionalización del docente como unidad formativa en la Universidad que englobe en un todo la perspectiva formación científica-formación didáctica..
3. El actual C.A.P., habida cuenta las modificaciones sufridas por el sistema educativo, ha intensificado sus carencias y ha terminado de convertirse en un instrumento incapaz de cubrir las deficiencias formativas anteriormente expuestas.
  4. Un sector de los futuros profesores de secundaria, jóvenes licenciados recién titulados, más preocupado e interesado por la educación, está experimentando un profundo cambio de mentalidad, en relación con el ejercicio de la función docente y de la formación necesaria para cumplir con ella, de manera satisfactoria.
  5. Los "saberes didácticos" están alcanzando un papel muy significativo en la visión que los futuros profesores tienen acerca de su profesionalización, aun antes de comenzar a ejercer,
  6. Resulta absolutamente perentorio ofrecer a estos potenciales nuevos profesores una formación que se ajuste a la nueva realidad educativa y a los cambios que, a ritmo vertiginoso se están introduciendo en nuestra sociedad, y más concretamente en el mundo laboral.
  7. Por último, entendemos que sería conveniente introducir modificaciones en el sistema de oposiciones para el acceso a la función docente, lo que vendría a cerrar la nueva concepción del sistema formativo, y evitaría que se siguiesen dando las actuales distorsiones entre la formación de la que hay que rendir cuenta y la formación que realmente es necesaria para desempeñar la profesión con acierto y satisfacción. Estas modificaciones debieran orientarse a introducir en el temario de oposiciones cuestiones referentes de didáctica específica así como a comprobar las habilidades y capacidades didácticas, a lo largo de la parte práctica de la oposición
  8. Estas cuestiones podrían ser: el tiempo histórico, el cambio social, la interpretación del espacio, la significatividad de los contenidos sociales, la utilización de los recursos...

BIBLIOGRAFÍA

- BARLOW M. (1997): *Diario de un profesor novato*. Salamanca, Sigueme.
- CONFERENCIA DE EDUCACIÓN (1998): *Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*.

- CORTINA A. (1997): *Ciudadanos del mundo*. Madrid, Alianza Editorial.
- IMBERNÓN F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó, 5ªed.
- LESOURNE J. (1993): *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona. Gedisa.
- M.E.C. (1998): *Formación permanente del profesorado (1998-1999)*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MORAL C. y FERNÁNDEZ M. (1995): *Manual de entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo*. Granada. Force.
- MORAL C. (1997): *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado*. Granada. Force.
- MORAL C. (1998): *Formación para la profesión docente*. Granada. Force.
- ROZADA J.M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid. Akal.
- VV.AA. (1997): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada

## UN TALLER DE INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

BEGOÑA MOLERO OTERO  
*Universidad del País Vasco E. H. U.*

### INTRODUCCIÓN

Las teorías socio-cognitivas del aprendizaje, con las cuales nos identificamos, defienden que los niños y las niñas son los sujetos de su propio aprendizaje. El niño construye las representaciones del mundo social en el que vive en función de su nivel de desarrollo cognitivo, así como del grado de experiencia social que posee. Pero junto a este factor individual es preciso destacar los factores sociales ya que el niño aprende mediante la interacción que se establece entre los sujetos por un lado y los padres, profesores y los iguales por otro. Además, el conocimiento tiene lugar en un contexto social y cultural determinado que condicionará el proceso. Es decir, que a la vez que otorgamos al individuo un papel activo en el proceso de conocimiento, se subraya la importancia que para la adquisición del conocimiento poseen los factores sociales.

Según este planteamiento teórico el papel del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería el de favorecer el proceso, estimulando, orientando, asesorando. Y la intervención didáctica más adecuada, en consecuencia, aquella que respeta estas tres premisas: por un lado, se adapta al nivel de desarrollo del alumno y tiene en cuenta sus conocimientos previos; por otro, aquella que asegura la realización de aprendizajes significativos, motivados y funcionales, lo cual implica que los nuevos aprendizajes sean asimilados e integrados en las estructuras cognitivas poseídas previamente por los alumnos pudiendo ser aplicadas en nuevas situaciones; y por último, aquella que se adecua al contexto social en que tiene lugar el proceso de aprendizaje.

El punto de partida del profesorado para facilitar al alumno la construcción de aprendizajes significativos deben ser los conocimientos previos que éste posee. La cuestión siguiente a tener en cuenta es si consideramos que una batería de preguntas al comienzo del tema puede ser suficiente para captar la representación social infantil, o es preciso profundizar en la detección del

conocimiento previo de los niños. Nosotros somos de esta segunda opinión por lo que conviene conocer las aportaciones que la investigación educativa ha proporcionado sobre el tema.

Una revisión de la bibliografía nos muestra que a partir de los trabajos pioneros de Piaget (1933) son numerosas las investigaciones que sobre la naturaleza del conocimiento social y el aprendizaje de conceptos sociales se han realizado, sobre todo por psicólogos. Cabe destacar el trabajo de síntesis de Furth (1980) y en el ámbito español los trabajos de Marchesi (1984), Delval (1989, 1994), Echeita (1988), Enesco (1995) y Linaza. No ocurre lo mismo en el ámbito vasco en donde los trabajos realizados son escasos (Molero y Arribillaga, 1995; Murua y Oyarzabal, 1997; Molero, 1999). Un problema añadido desde el punto de vista del profesor de Educación infantil es que se trata de investigaciones centradas en su mayoría en sujetos de Educación Primaria. De manera que el profesor debe partir casi en exclusiva de su propia práctica educativa.

Este será el panorama que se encontrarán nuestros alumnos, los futuros docentes, de manera que, según nuestro criterio, en su proceso de formación inicial se les debe capacitar para realizar en su propia aula una trabajo de detección de las ideas previas de los niños.

En cuanto a la metodología que mejor respondía a nuestras inquietudes nos inclinamos por un taller. Se trata de un taller de investigación del conocimiento social para el profesorado de Educación Infantil. Es decir que según Ander-Egg (1991) participaría de las características propias de todo taller educativo: es un aprender haciendo, responde a una metodología participativa, es una pedagogía de la pregunta, tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje, exige un trabajo grupal, presenta un carácter globalizante, supera la dicotomías entre teoría y práctica, educación y vida, procesos intelectuales y afectivos; y por último, permite integrar en un solo proceso tres instancias diferentes, como son la docencia, la investigación y la práctica.

#### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo básico que nos planteamos en el "Taller de experiencia social" es el de favorecer la formación inicial del profesorado de Educación Infantil mediante la preparación de los futuros docentes en primer lugar, en la detección de las ideas previas de los niños sobre el conocimiento social y en segundo lugar, en la elaboración de criterios de intervención didáctica que teniendo en cuenta las características del alumnado y su contexto socio-cultural faciliten el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Es una asignatura optativa dirigida a alumnos de Educación Infantil que se oferta en 2º y 3º curso. Son alumnos que han cursado o están cursando las asignaturas obligatorias y troncales de "Conocimiento del medio social y cul-

tural" (2º curso-3 créditos) y "Didáctica de la experiencia social" (3º curso-3 créditos). Presentan, por tanto, un nivel de conocimiento diferente de los contenidos fundamentales de la Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil, según sea el curso en el que se encuentren. Esta circunstancia condicionará el modo de organizar y hacer funcionar el taller. En primer lugar, los trabajos previos de información bibliográfica variarán en función de las características del grupo; en segundo, los grupos de trabajo deben estar formados por alumnos de ambos cursos.

#### Objetivos de la experiencia

Los objetivos que se plantean en la experiencia son los que aparecen a continuación:

- Delimitar los contenidos fundamentales del conocimiento social entre los 2 y los 6 años.
- Detectar las ideas previas de los niños y niñas acerca de algunos temas relativos al conocimiento social que puedan ser significativos desde el punto de vista infantil.
- Investigar la evolución del pensamiento infantil sobre el conocimiento social.
- Elaborar criterios de intervención didáctica que favorezcan el proceso de construcción del conocimiento social.

#### Criterios para la selección de contenidos sociales

Las pautas que se ha seguido a la hora de seleccionar los temas sobre los que centrar el trabajo han sido los siguientes:

- Deben figurar en los bloques de contenido de los ámbitos de experiencia que aparecen en el DCB de Educación Infantil.
- Tienen que hacer referencia a experiencias del entorno social inmediato del niño.
- Resultar significativos para el niño.
- Responder a aspectos relevantes de la representación social del ámbito social.

#### Procedimiento:

- 1º Trabajo sobre las lecturas seleccionadas:
- 2º Revisión del DCB de Educación Infantil
- 3º Discusión en el grupo clase acerca de las cuestiones más interesantes a investigar.
- 4º Elección de temas y formación de los grupos.
- 5º Elaboración del cuestionario y del material a utilizar.
- 6º Prueba piloto en las aulas de Infantil para comprobar la validez del diseño.
- 7º Análisis y valoración de los resultados de la prueba piloto.
- 8º Trabajo en el aula de Educación Infantil.
- 9º Análisis y valoración de los resultados del trabajo definitivo.

- 10º Elaboración de propuestas didácticas que favorezcan el proceso de aprendizaje entrevisto.
- 11º Comunicación de resultados.

Los temas sobre los que se ha investigado han sido: la familia, el funcionamiento de la tienda, los transportes, la cocina: (los alimentos) y el pueblo. La familia fue seleccionada en los dos años, de manera que los resultados obtenidos en el primero sirvieron como punto de partida del trabajo del segundo. A continuación presentaré algunos ejemplos concretos que sirvan para ilustrar el trabajo realizado en el taller. El idioma vehicular de la asignatura es el euskera, por lo que todas las preguntas y respuestas de los alumnos de Magisterio, al igual que las de los niños de Educación Infantil escolarizados en el modelo D. (modelo que se caracteriza por su enseñanza íntegra en euskera). Se ha intentado reflejar lo más fiel posible el pensamiento infantil. Sin embargo, no estamos seguros de haberlo logrado, ya que la capacidad lingüística de los niños varía en función de la edad y del nivel dominio del idioma. En el tema de la familia el cuestionario estaba formado por 28 preguntas (ver anexo 1). Como ejemplo reproducimos aquí las respuestas de los niños a las preguntas número 7 : ¿Qué hace mamá, para ser mamá? (Zer egiten du amak, ama izateko?), y la número 12 ¿Qué hace papá, para ser papá? (Zer egiten du aitak, aita izateko?)

*Respuestas infantiles a las preguntas ¿Qué hace mamá para ser mamá? Y ¿papá, para ser papá?*

	¿Qué hace mamá, para ser mamá?	Y ¿Qué hace papá, para ser papá?
Mikel (2 años) Ainara (2 años)	La comida, trabajo Comer	trabaja Bici, siesta
Irati (3 años) Jon (3 años)	No contesta Palomitas en el microondas. y también la cena	Trabaja, en la fábrica No contesta.
Claudia (4 años) Irati (4 años)	No sé. Limpiar mi ropa, pero a veces hace..., pues, limpiar	Ir a trabajar. Ir a trabajar, aita limpia la lechuga.
Itxaso (4 años) Lide (4 años) Peio (4 años)	Cocina Escribe Limpia y.. lava la lavadora.	Trabaja en el jardín. Hace la comida. Limpia la cocina prepara la comida y limpia la lechuga.

Eneritz (5 años)	Cuida a Ekoitz (su hermano)	Darme el biberón a mí cuando era pequeña.
María (5 años) Oihane (5 años)	Trabaja, para hacer la comida. Me cuida a mí y hace la comida para mí.	Me ayuda a mí. También me cuida a mí y ve el partido en la calle y ama y yo nos quedamos en casa. Pero a veces también ve el partido en casa.
Ane (5 años)	Limpia y cuida a Naia (su hermana) y a mí.	Ayuda a ama.

Continuando con el ejemplo anterior, la discusión a partir de las respuestas obtenidas se articuló en base al siguiente guión:

Aunque el conocimiento social está íntimamente ligado a la experiencia social, y por tanto existen variables que no hemos tenido en cuenta,

- Por el conocimiento de la biografía del niño que tienes ¿responde la explicación infantil a su experiencia vivida con total exactitud, o crees que existe un margen de elaboración propia?
- ¿Se observan diferencias en las explicaciones de los niños en función de la edad, de manera que se pueda hablar de una evolución en la representación infantil de la función del padre y de la madre?
- ¿En qué criterios parece que se fijan los niños en las distintas edades para determinar la labor del padre y de la madre?
- ¿Se observa alguna diferenciación en la representación social infantil en función del sexo del sujeto?

Una vez identificado el problema o la dificultad que presentan los niños debe diseñarse una propuesta de intervención didáctica que facilite el proceso de elaboración del concepto. Esta es la mayor dificultad de los maestros y el reto de los didactas. Una vez identificadas las características de los conocimientos previos a partir de los cuales aprenderán los contenidos del área de estudios sociales, la siguiente reflexión es cómo trabajar en el aula para lograr una articulación entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos contenidos del área social. Ilustra esta fase el siguiente ejemplo tomado del trabajo acerca del funcionamiento de la tienda, otro de los temas seleccionados (ver anexo 2). Aisenberg (1994).

**Problema:** "Los niños no saben cómo se consigue el dinero. Desconocen qué se consigue trabajando" (la pregunta ha sido ¿Quién te da el dinero para comprar las cosas? ¿De dónde se saca el dinero?)

Propuestas de intervención didáctica:

- Para superar este problema les haríamos una serie de preguntas a los niños para que se dieran cuenta de que sus padres efectúan un trabajo:

Dónde trabajan tus padres?

¿Dónde van a trabajar?

¿Por qué se levantan tan pronto por la mañana?

En caso de tener dificultades en contestar, o no saber exactamente, les propondríamos que preguntaran en clase para comentarlo todos juntos al día siguiente.

También se debería hacer una evaluación previa para comprobar qué profesiones son las conocidas por los niños.

- A continuación buscaríamos fotografías que representen a distintas profesiones, para que identifiquen las de sus padres.
- Posteriormente preguntaríamos a los niños por qué trabajan sus padres.
- Continuaríamos trabajando hasta que sus hipótesis se acercaran a la realidad, es decir, hasta lograr que los niños se dieran cuenta de que el dinero se consigue trabajando.

#### CONCLUSIONES

Es una experiencia que ha sido satisfactoria tanto para los alumnos de Magisterio, como para los maestros de las escuelas. Los primeros han valorado positivamente el curso, especialmente la discusión del trabajo y la propia investigación con todo lo que conlleva de toma de decisiones, diseño de materiales, contacto con los niños. Los maestros han colaborado gustosamente y en algunos casos se han visto sorprendidos por las conclusiones. Incluso, alguno de ellos manifestó que modificaría su actuación para adaptarla a las explicaciones de los niños.

Por nuestra parte creo que se han logrado los objetivos propuestos para el curso. Ahora bien, la anterior afirmación no deja de ser un deseo, más que una realidad contrastada mediante una investigación realizada con rigor. Como reconoce Pagés (1997) son escasos los trabajos que se ocupan de evaluar los procesos de formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, la eficacia de los programas y las metodologías utilizadas. Un comienzo puede ser favorecer el proceso de reflexión crítica sobre nuestra práctica docente lo que está indisolublemente unido a la mejora del perfeccionamiento profesional y de la calidad de la enseñanza.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B. (1994). "Para qué y Cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la Psicología Genética a la Didáctica de las Ciencias Sociales para la Escuela Primaria" en AISENBERG y ALDEROQUI (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós educador.
- ANDER-EGG E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ECHEITA, G. (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: CIDE.
- ECHEITA, G., DEL BARRIO, E., MORENO, A. y DELVAL, J. (1984). "El desarrollo en el niño del conocimiento sobre el propio país y los extranjeros: revisión de la bibliografía". *Revista de Educación*, 274, 171-206.
- ENESCO, I. Et. all. (1995). *La comprensión de la Organización Social en Niños y Adolescentes*. Madrid: CIDE.
- FURTH, H.G. (1980). *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- MARCHESI, A. (1984). "El conocimiento social del niño" en J. PALACIOS, A. MARCHESI y M. CARRETERO (Eds.) (1984): *Psicología Evolutiva* (2). Madrid: Alianza Editorial.
- MOLERO, B. y ARRIBILLAGA, A. (1995). "Los símbolos nacionales. Estudio del proceso de conocimiento y desarrollo de actitudes en niños vizcainos de edades comprendidas entre 6 y 16 años". *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 11, 177-192.
- MOLERO, B. (1999). *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- MURUA, M y OIARZABAL, J. (1997). "Gizarte Zientzien irakaskuntza Haur Hezkuntzan". *Tantak*, 18, 75-92.
- PAGES, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editora.
- PIAGET, J. (1933). *La representation du monde chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France. Trad. cast. de Vicente Valls y Angles: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1984.
- TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (comp.) (1989). *El Mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

## ANEXO 1

## CUESTIONARIO SOBRE LA FAMILIA

1. ¿Quiénes vivís en casa?
2. ¿Todos los que vivís en casa soy familia?
3. ¿La familia siempre vive en el mismo piso? O ¿es posible vivir en pisos diferentes?
4. ¿Si alguien de tu familia se va a vivir a otro piso sigue siendo de tu familia? O ¿Deja de ser de tu familia?
5. ¿Cómo se llama tu mamá?
6. ¿Por qué es mamá?
7. ¿Qué hace mamá para ser mamá?
8. ¿Todas las mamás hacen lo mismo?
9. ¿Todas las chicas son mamás? ¿Tú también eres mamá? ¿y cuando seas mayor?
10. ¿Cómo se llama tu papá?
11. ¿Por qué es papá?
12. ¿Qué hace papá para ser papá?
13. ¿Todos los papás hacen lo mismo?
14. ¿Todos los chicos son papás? ¿Tú también eres papá? ¿y cuando seas mayor?
15. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Cómo se llaman?
16. ¿Por qué son hermanos tuyos?
17. ¿Cómo se llama tu hermano/a mayor (de edad)? ¿por qué es mayor? ¿Tu si comes mucho también llegarás a ser mayor? ¿Le pillarás?
18. ¿Tu eres también hermano/a de....?
19. ¿Tienes abuela?
20. ¿La abuela también es de la familia? O ¿es de otra familia?
21. ¿Por qué es tu abuela?
22. ¿Quién es el abuelo?
23. ¿Por qué es abuelo?
24. ¿Tus tíos, primos, son también de tu familia?
25. ¿Tu siempre serás hijo/a? o ¿cuando seas mayor ya no serás hijo/a?
26. ¿Mamás siempre ha sido mamá?
27. ¿Puede ser hija?
28. ¿Mamá tiene hermanos/as como tú?

## Anexo 2

## CUESTIONARIO SOBRE LA TIENDA

1. ¿Has estado alguna vez en la tienda?
2. ¿Qué se compra en la tienda?
3. ¿Cómo explicarías a un amigo qué es una tienda?
4. ¿Entonces todas las tiendas son como tú me has dicho o hay tiendas diferentes?
5. Ahora me vas a decir a ver si estas cosas se compran. ¿Sabes dónde se compran?
  - ¿el jersey que llevas puesto?
  - ¿esta escuela?
  - ¿los dulces?
  - ¿los amigos?
  - ¿el monte que se ve desde la escuela?
  - ¿los pájaros?
12. ¿Con quién vas a las tiendas? ¿Siempre tienes que ir con...? ¿si vas solo no te dan las cosas?
13. ¿Sabes comprar? ¿Cómo se compra? ¿Hay que darle algo al de la tienda? ¿Si le das un juguete, puedes llevarte las cosas a casa?
14. ¿En las tiendas siempre hay cosas o se acaban? ¿Y si va mucha, mucha gente?
15. ¿Y el dinero para comprar las cosas, quién te lo da? ¿Y a .....



## UNA PROPUESTA DE PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA

MERCEDES VALBUENA BARRASA  
JESÚS ANGEL VALVERDE ORTEGA  
*Universidad de Valladolid*

En el documento de Directrices para la elaboración de los Planes de Estudios de Maestro en sus diferentes Especialidades<sup>1</sup> se hace referencia, en relación a las asignaturas troncales y a la distribución de los créditos correspondientes, de la existencia de horario teórico y práctico para cada asignatura. De igual forma, se mantiene el mismo criterio de horario práctico en asignaturas obligatorias.

En consecuencia, se propone, por parte del Ministerio, desarrollar prácticas vinculadas a cada asignatura en los nuevos planes. Esto supone una propuesta nueva, ya que implica elevar a nivel legal lo que parece necesario a nivel científico: *"La posibilidad de disponer en cada asignatura de créditos de teoría y de práctica... permite actuaciones innovadoras..."*.<sup>2</sup> Implica, además, mantener *"... el sentido más profundo de toda Ciencia, el permanente diálogo entre la teoría y la práctica..."*.<sup>3</sup> No se puede desvincular la teoría de la práctica, y más aún en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, donde unir los contenidos teóricos a su "utilidad" es algo necesario, y no sólo patrimonio de las Ciencias Naturales.

Como un hecho anecdótico en nuestra exposición, podemos relatar que en la reunión para la distribución de horario lectivo en la Junta de Facultad a la cual pertenecemos, se dio la circunstancia de que ningún profesor puso dificultad alguna en el momento de distribuir horario de prácticas y de grupos a nuestros compañeros de Ciencias Naturales; en cambio, en el momento de

1 Real Decreto 1440/91 de 30 de Agosto (B.O.E. Nº 244).

2 PAGES, J. "¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro?". En *La Formación de los Maestros en los países de la Unión Europea*. Editorial Narcea. Madrid, 1998. Pág. 332.

3 ZABALA VIDIELLA, A. "Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad". *Serie Metodología y Recursos*. Editorial Grao. Barcelona, 1999. Pág. 31.

aplicar los mismos criterios a nuestras asignaturas, hubo un cierto rechazo por parte de los compañeros, intentando argumentar que nuestras asignaturas eran "teóricas" y no "prácticas". La misma circunstancia nos ha ocurrido cuando hemos propuesto la creación de un "Aula de Cartografía y Medio". Parece, pues, existir ideas preestablecidas de que los contenidos y las asignaturas propios de nuestro Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales son "teóricos" y no propios para realizar proyectos, seminarios de investigación o técnicas de carácter instructivo.

LA NECESIDAD DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

Una cuestión de conceptos previa: no debemos confundir las prácticas curriculares con el Practicum o las llamadas "prácticas escolares". Y segunda cuestión: lo que denominamos prácticas curriculares no se corresponde exactamente con los conceptos de métodos, recursos y técnicas didácticas propias de determinadas disciplinas para poder aplicar en la Enseñanza Primaria. Se corresponde con la específica de las Ciencias Sociales, es decir, en el sentido de "... analizar las prácticas de Enseñanza, la realidad de la Enseñanza de la Geografía, la Historia y las otras Ciencias Sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica".<sup>4</sup>

Ahora bien, nuestro planteamiento va aún más allá. El concepto de práctica curricular, además de lo indicado, debe reunir las siguientes características.

- a) Al igual que los contenidos de las Ciencias Sociales, las prácticas curriculares deben entenderse con un *sentido globalizador*, entendiéndose éste como "... una manera de concebir la Enseñanza, una visión que hace que, en el momento de planificar el curriculum en el aula, la organización de los contenidos de cada una de las diferentes unidades de intervención tenga que articularse a partir de situaciones y problemas de carácter global".<sup>5</sup>

En consecuencia, no deben existir prácticas aisladas de Geografía, de Historia o de Economía, sino prácticas sobre problemas reales de carácter social, económico o político, en las que las diferentes propuestas didáctico-prácticas analicen de un modo integrado dichos problemas. Es la realidad y el medio la que califica la práctica, no el procedimiento o modo de realizarla.

<sup>4</sup> PAGES, J. "La Didáctica de las Ciencias Sociales. El curriculum y la formación del Profesorado". *Revista Signos* Nº 13. Pág. 51.  
<sup>5</sup> ZABALA VIDIELLA, A. *Op. Cit.* Pág. 32.

- b) La práctica curricular no puede *desvincularse de la realidad* del propio alumno o de los problemas que le rodean. El medio social y cultural proporciona suficientes espacios, entornos y territorios donde analizar, pensar y reflexionar sobre la realidad. "*Las experiencias, las actividades prácticas o actividades en general, deben ser consideradas como instrumentos de resolución de cuestiones o problemas de la realidad próxima, derivadas de un diseño de actuación en el aula, en la que dejan de ser el complemento de la teoría para convertirse en el motor que facilita la construcción del conocimiento*".<sup>6</sup>
- c) En la práctica curricular debe tener una participación importante la investigación del medio. enseñar a los alumnos de formación inicial a investigar, significa proponer un modelo de investigar y llevarle a cabo. Esto les permitirá poder aplicarlo en su práctica educativa. "*La investigación, como recurso concreto, sería un tipo de actividad más, una estrategia que se utiliza puntualmente en el conjunto de la programación*".<sup>7</sup> La investigación se confirma, así, como una base informativa de determinados recursos, que se integran en una estrategia global para el conocimiento de determinados contenidos de Ciencias Sociales.
- d) Desde la propuesta de contenidos que más adelante analizaremos, la práctica curricular debe estar *unida el Medio Sociocultural* como eje conceptual de las Ciencias Sociales. Utilizar recursos, técnicas e instrumentos propios de las diversas disciplinas, en relación con el Medio Sociocultural y Natural -en fin, sobre el Medio-, significa integrar en un solo acto educativo, y respecto a un concepto de la realidad, cualquier medio didáctico (ya sea recurso, técnica o instrumento) propio de alguna Ciencia. Es decir, estamos planteando el uso de métodos globalizados en la realización de las prácticas curriculares. "*En los métodos globalizados, el alumnado se moviliza para llegar al conocimiento de un tema que le interesa, para resolver unos problemas del Medio Social o Natural que se le cuestionan, o para realizar algún tipo de montaje. En esta acción por conocer o realizar alguna cosa, el estudiante ha de utilizar y aprender una serie de hechos, conceptos, técnicas y habilidades que se corresponden a materias o disciplinas convencionales...*".<sup>8</sup>

<sup>6</sup> WAMBA, A.M. "Papel de los procedimientos en los nuevos Planes de Estudio. ¿Contenidos procedimentales o actividades prácticas?". En *El Saber en el Espacio Didáctico*. Universidad de Jaén. Jaén, 1996.

<sup>7</sup> GARCÍA, J. y GARCÍA, F. "Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación". *Colección Investigación y Enseñanza. Serie Práctica*. Diada Editora. Sevilla, 1989.

<sup>8</sup> ZABALA VIDIELLA, A. *Op. Cit.* Pág. 24.

EL PERMANENTE DIÁLOGO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Establecer una propuesta planificada de la práctica curricular de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica implica establecer con referencia a qué contenidos curriculares se corresponden estas prácticas.

Ya hemos hecho referencia en otros textos a las razones y la necesidad de vincular el Medio y las Ciencias Sociales,<sup>9</sup> las cuales de modo resumido señalamos aquí:

- a) El Medio en su doble acepción de Natural y Social desarrolla ámbitos de relación entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y los departamentos didácticos que de ellas se ocupan.
- b) Necesita, para conformar sus contenidos, el aporte globalizador de diversos contenidos de otras ciencias y, por lo tanto, iniciar procesos de colaboración entre las ciencias que se incluyen en las Ciencias Sociales.
- c) Como contenido integrador permite la relación necesaria con el Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural de Educación Primaria y el Área de Conocimiento del Medio Físico y Social de Educación Infantil.
- d) El tratamiento globalizador de contenidos en torno al concepto de Medio significa ir más allá que donde las disciplinas llegan aisladamente, en el momento de dar explicaciones de hechos de la realidad.<sup>10</sup>

De esta manera, debemos reafirmar, además, la necesidad de investigar el Medio en la Formación Inicial del Maestro. Esta investigación se puede realizar también desde la práctica curricular. El análisis de problemas, situaciones y actitudes sociales del entorno próximo, resultan motivos movilizados de recursos y técnicas globalizadores. La viabilidad-oportunidad y la cantidad de contenidos y aspectos prácticos que han de movilizarse, deben tener relación con sus posibles aplicaciones prácticas respecto a las explicaciones de la realidad y su utilidad.

A partir de las premisas señaladas anteriormente, hemos desarrollado una propuesta curricular teórico-práctica para la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica, en la que ambos aspectos se interrelacionan de un modo especial. Los contenidos teórico-prácticos se han seleccionado y organizado tomando

<sup>9</sup> VALBUENA, M. y VALVERDE, J.A. "El Medio y las Ciencias Sociales. Algunas consideraciones sobre su relación". *Revista Tendencias Pedagógicas*. Número Extraordinario. Volumen I. Madrid, 1998. Pp. 296-306.

<sup>10</sup> VALBUENA, M. y VALVERDE, J.A. "Ciencias Sociales y Medio. Una relación necesaria en la Formación de los Maestros. Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI". *¿Qué contenidos y para qué?*. Diada Editora y Universidad de La Rioja. 1999. Pág. 275.

como base el metaconcepto "Medio": su estructura, organización y cambio, y como propuesta de práctica curricular la investigación y el análisis del Medio, y se estructuran en eje de contenidos y eje didáctico-práctico.

El eje de contenidos incluye cuatro unidades conceptuales:

- El estudio del Medio como síntesis.
- Los aspectos que conforman el medio.
- Los aspectos evolutivos del medio.
- La transformación de los aspectos sociales y culturales del Medio en el espacio y en el tiempo.<sup>11</sup>

El eje didáctico-práctico incluye, a su vez, otras unidades prácticas:

- La realidad y el medio, una dualidad que investigar.
- La integración de los aspectos naturales, sociales y culturales del medio local.
- Observar y experimentar en el medio.
- Integrar las técnicas y los recursos en el análisis del medio.
- Estudiar y analizar el medio rural.

Los contenidos involucrados en las unidades conceptuales se corresponden con contenidos prioritarios de Geografía, Historia, Economía, Sociología y Antropología, sin excluir cualesquiera otros de carácter secundario, que también han sido considerados, respecto a otras ciencias: Ecología, Geología, Psicología Social, Política, Derecho.

Las unidades conceptuales y las didáctico-prácticas se interrelacionarán entre sí a lo largo del desarrollo de la asignatura, y se apoyan para su formulación en los siguientes criterios y principios didácticos:

- Las teorías cognitivas y el constructivismo. Los conceptos se construyen a través de los procesos de pensamiento y el establecimiento de las interrelaciones facilita la construcción de significados (contenidos curriculares).
- La búsqueda de solución a problemas concretos de la realidad social de los alumnos debe hacer más significativo el aprendizaje; el estudio del medio es una buena fuente para tener en cuenta los problemas ambientales, sociales y culturales, facilitando la integración conceptual y didáctico-práctica.
- El proceso de aprendizaje que se sigue en la investigación y en la resolución de problemas (Proyecto de Medio Local) facilita el desarrollo del pensamiento reflexivo.
- El proceso de construcción conceptual en Ciencias Sociales, en la medida en que se basa en el pensamiento reflexivo, tiene una secuencia semejante a la que siguen los investigadores en el estudio y solución de problemas científicos.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Ibidem p. 276.

<sup>12</sup> ARENAGA, C.P. de y LANGHI, A.L. de. "El Método Científico y la Educación Ambiental como ejes de integración de disciplinas: Un Proyecto de Investigación Didáctica". *Investigación en la Escuela* Nº 20. 1993.

- El trabajo de los alumnos en torno a identificar, analizar y estudiar problemas concretos de la realidad se constituye en un principio didáctico-práctico para el desarrollo del pensamiento significativo.
- La interrelación se realiza a partir de una visión general de la totalidad conceptual y didáctico-práctica del Medio. Cada unidad se organiza, a su vez, en subunidades, que son las siguientes:
- Las Ciencias Sociales y el Medio.
  - Análisis de los elementos del Medio Natural.
  - El medio transformado en el tiempo y en el espacio.
  - El medio evolucionado y el artificial a través de los cambios actuales.
- Estas unidades integran aspectos de *transformación, cambio y estabilidad*, en relación con las diversas variables espaciales, temporales y sociales del Medio.

#### LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA ASIGNATURA CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

Las unidades didáctico-prácticas presentan una estructura y organización en cuanto a sus características y funcionamiento, de tal modo que van variando según las unidades conceptuales a las que acompañan. Así, las prácticas curriculares pueden ser:

*Ejercicios prácticos, actividades de comprobación y recursos para valorar contenidos.* Se realizan al finalizar cada uno de los temas de la asignatura y son los siguientes:

- a) Utilización simultánea de un texto, vídeo y cassette para analizar el valor del Medio Natural frente a la acción antrópica.  
 Texto: *Nosotros somos una parte de la tierra*. Editorial Hesperos. Barcelona, 1994.  
 Vídeo: *Textos y Hechos I. Vídeos Educativos*. Servicio de Cultura Popular. Barcelona, 1990.  
 Cassette: *Sacret Spirit. Chants and Dances of the Native Americans*. Virgin. 1995.  
 Realización de una ficha de comprobación respecto a los contenidos de la Primera Unidad.
- b) Análisis de paisajes naturales: fotografía aérea, croquis de interpretación, reconocimiento de los elementos bióticos, abióticos y antrópicos del paisaje. Realización de una ficha de comprobación respecto a los contenidos de la segunda unidad.
- g) Las transformaciones del medio a través de imágenes se realizan mediante superposición de transparencias, en las que se van añadiendo el resultado de las diferentes acciones de transformación a lo largo del tiempo. A partir de una imagen inicial de un paisaje natural, se van superponiendo transparencias en las que

- incorporan la imagen de las diferentes acciones de transformación, consiguiendo así la imagen del paisaje actual. Realización de una ficha de comprobación respecto a los contenidos de la tercera unidad.
- d) Ejercicios prácticos sobre percepción del medio urbano, en los que se incluyen: realización de itinerarios de percepción urbana, tomando como base los itinerarios de cada alumno desde su lugar de residencia hasta la Facultad, identificando nodos, hitos, recorridos principales e imágenes perceptivas. Realización de una ficha de comprobación respecto a los contenidos de la cuarta unidad.
- *El Proyecto de Medio Local.* El análisis de un Medio Local a través del mapa topográfico constituye el núcleo central de las prácticas curriculares y se desarrolla a lo largo del curso, ocupando dos horas semanales en el programa de la asignatura.
  - *Un Seminario de Medio.* Se basa en el análisis de un medio rural concreto a través del conocimiento *directo* por parte de los alumnos de los elementos e interrelaciones que lo conforman. Diversos conceptos, paisajes y espacio del sistema medio encuentran su realidad a través del análisis, observación y experimentación de los elementos que conforman determinados paisajes.<sup>13</sup> El Seminario de Medio se lleva realizando seis años consecutivos con alumnos de primer curso de formación inicial de Maestros de Educación Primaria. Los alumnos conocen directamente la zona objeto de estudio (Valles de Sedano, en el Norte de la provincia de Burgos) durante una visita de cuatro días, utilizando diferentes procedimientos para su análisis, observación y experimentación, para poder llegar a establecer así en la realidad el nexo entre la teoría y la práctica, relación que constituye uno de los fundamentos de su formación.<sup>14</sup>
  - *Realización de itinerarios urbanos.* A través de una visita de un día, a partir de la experiencia personal de cada alumno en su itinerario diario, analizado a través de las fichas de percepción, traslada su experiencia a otros espacios con el objeto de analizar los elementos y los diferentes tipos de percepciones del medio urbano correspondiente a la unidad didáctica cuatro.
- Se realizan en las ciudades de Valladolid y Palencia, a través de varios itinerarios previamente delimitados, que integran diversos análisis temáticos respecto a la ciudad:
- a) El agua y la ciudad.
  - b) La ciudad y sus residuos.

13 VALBUENA, M. *La práctica del Medio Rural en la Formación Inicial de Maestros: El despoblado de Siero, reconstrucción de un paisaje perdido en el tiempo*. AGE/Universidad de Alicante. Alicante, 1998. Pág. 621.

14 VALBUENA, M. y VALVERDE, J.A. Op. Cit. Pág. 280.

- c) Los pulmones de la ciudad.
- d) La ciudad, una máquina del tiempo.
- e) La ciudad transporta y circula: los ciudadanos van y vienen.
- f) Formarse en la ciudad: la cultura urbana al alcance de todos.

Los itinerarios urbanos propuestos responden a un previo análisis de dos ciudades con caracteres contrapuestos:

- Valladolid, una ciudad que ha experimentado profundas transformaciones, tanto en su estructura urbana como en los diversos subsistemas ecológicos que la conforman.
- Palencia, una ciudad pequeña que conserva aún las características de un medio transformado, y cuyos modos de vida tradicional perviven y coexisten con aspectos evolucionados.

Realizar itinerarios urbanos dentro de la ciudad no significa realizar "excursiones", sino contrastar las diferentes percepciones subjetivas de cada alumno con la realidad estructurante de la ciudad. No es posible comprender el entramado urbano sin sentir y percibir éste con toda su extensión, desde el paisaje a la estructura, desde la imagen a la infraestructura, desde la población a los edificios. Los itinerarios urbanos significan establecer recorridos que permitan conocer y reconocer la ciudad en todos sus elementos, y señalar los hitos y los nodos que se perciben de modo personal.

Dos ciudades como Valladolid y Palencia, que han experimentado procesos tan diferentes en su propia evolución, son dos medios urbanos donde poder contrastar elementos, factores y características del medio. Se trata, pues, de comprobar, reconocer la ciudad en sí misma como un medio evolucionado y Transformado, donde los diferentes factores entran en competencia y coordinación.

#### EL PROYECTO DE MEDIO LOCAL, UNA PRÁCTICA CURRICULAR PARA LA INVESTIGACIÓN

##### Qué es y qué significa

La realidad, tomada como objeto de estudio en el análisis del medio, exige que éste se realice a través de un método globalizador que presente esa realidad y ese medio de un modo integrado. Los conocimientos que se van adquiriendo en la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica se plasman de modo completo a través de ejemplos en el medio local, ya que éste nos permite conocer "en vivo y en directo" la realidad. El documento que mejor representa cartográficamente ese medio local es el mapa topográfico, el cual permite establecer relaciones entre los contenidos, los esquemas de conocimiento ya existentes y la realidad, además de que cada alumno pueda dar respuesta a los múltiples problemas que aparecen en su entorno a través de

una investigación personal. "Que el alumno se haga con el espacio actual constituye el objetivo prioritario del análisis de cualquier mapa topográfico".<sup>15</sup>

Se realiza el Proyecto de Medio Local (como aspecto práctico y globalizador de la asignatura) a partir del análisis del mapa topográfico y de planos urbanos, como documento cartográfico que contiene informaciones geográficas, históricas, económicas y culturales en un lenguaje simbólico que sirve de base para conocer el medio rural y urbano.

El mapa topográfico en su presentación en dos escalas, 1:25.000 y 1:50.000, constituye la cartografía básica para analizar un medio local. Ahora bien, si ese medio local le referenciamos a un espacio urbano, debemos partir de escalas mucho más altas y de la utilización de planos (1:500, 1:1.000, 1:5.000 y 1:10.000).

La cartografía de la que partimos es de mapas y planos. Aunque constituyan en sí mismos un soporte de información importante, no son el único soporte gráfico que existe, ya que, otros mapas sectoriales en la misma escala, nos pueden proporcionar informaciones complementarias importantes.

Mapas edafológicos (Escala 1:50.000).

- Mapas de vegetación (Escala 1:25.000 y 1:50.000).
- Mapas hidrológicos (Escala 1:100.000 y 1:200.000).
- Mapas de aprovechamiento agrícola de cultivos (Escala 1:50.000).
- Planos urbanos (Escala 1:10.000 a 1:500).

Tomando, pues, como soporte el espacio y el territorio municipal representados en los mapas topográficos o en el plano urbano, interesa que el alumno reconozca en ellos, a través del lenguaje cartográfico (símbolos, escalas, leyenda), los elementos y factores del medio que aparecen representados. Parece evidente que no siempre éstos aparecen cartografiados como tales, sino que muchas veces son sus aspectos externos los que se representan (localizaciones, curvas de nivel, topografía, hidrografía, vegetación, toponimia... etc.). Se puede agrupar la información y los contenidos que aparecen en el mapa topográfico y en el plano urbano, y en los otros mapas y planos complementarios que hemos citado, en tres grandes grupos:

- 1) Los factores abióticos que componen el medio rural y urbano (Relieve y topografía, hidrología, erosión, parcelarios, edificios, mobiliario urbano).
- 2) Las acciones de transformación que los elementos bióticos y antrópicos introducen sobre el medio (cultivos, comunicaciones, deforestación).

<sup>15</sup> DELGADO, E. y otros. "Utilización del Mapa Topográfico Nacional a Escala 1:50.000 para el conocimiento del espacio geográfico". *Temas de Educación* 10. ICE/Universidad de Valladolid. Valladolid, 1983. Pág. 4.

ción, asentamientos humanos, aspectos culturales y datos correspondientes a la acción humana en las ciudades).

- 3) El factor tiempo representado a través de los topónimos, las localizaciones de los asentamientos o los restos arqueológicos.

Constituye, así, el Proyecto de Medio Local, una propuesta de investigación, tanto del espacio urbano como del espacio rural, cuyo objetivo es recomponer las piezas del puzzle que componen esos espacios desde el análisis e investigación de las representaciones gráficas de la realidad, de los datos y las fuentes de información que, de modo sistematizado, conforman el Medio.

En conclusión, la elaboración y redacción de un estudio, análisis e investigación de la forma en que los diferentes conceptos/contenidos que componen el MEDIO aparecen representados en un mapa topográfico y en un medio local, bien a escala 1:25.000 o a escala 1:50.000, o en planos urbanos, y su relación con los elementos y factores de la realidad, constituyen el objetivo fundamental del Proyecto de Medio Local. No sólo interesa, así, conocer cómo aparecen representados estos conceptos, sino también destacar una serie de relaciones que se pueden establecer entre ellos y con la realidad que representan, dando lugar a una serie de representaciones de espacio que permitan definir:

- a) Los factores abióticos que componen el medio rural.
- b) Las acciones que los factores bióticos introducen sobre ese medio rural.
- c) La importancia de la acción antrópica para modificar y transformar el Medio.
- d) Los elementos y factores que configuran el medio urbano.

#### Objetivos de un Proyecto de Medio Integrado

Entre los cuales señalamos como más importantes los siguientes:

- Establecer una relación de contenidos y conceptos con la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica.
- Localizar en un espacio concreto los diferentes factores y elementos que configuran el medio como objetivo relacional de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar diferentes recursos como forma aplicada de los contenidos teóricos de la asignatura.
- Conocer las técnicas de análisis del medio.
- Utilización de recursos e instrumentos en relación con el mapa topográfico.
- Aprendizaje del lenguaje cartográfico y las técnicas gráficas para expresar el medio.

- Desarrollo de diferentes recursos de posible aplicación didáctica en Educación Primaria.
- Utilización de lenguaje simbólico.
- Cálculos matemáticos desde la realidad.
- Utilización de las fuentes informativas para el conocimiento del medio local.
  - Las fuentes documentales, las tradiciones orales, el folklore, la cultura.
- Conocer diferentes formas de investigar el medio, estableciendo propuestas para un análisis de problemas reales y su diagnóstico.
- Conocer modos y métodos de investigación del medio local "in situ", bien a través de la investigación, bien por medio de toma de datos, en razón de la decisión personal de cada alumno respecto al espacio que debe analizar.

#### Cómo se realiza un Proyecto de Medio Integrado

Para la redacción del Proyecto es necesario ejecutar una serie de tareas, entre las cuales se incluye la realización de cálculos, representaciones gráficas e investigaciones complementarias, así como elaborar análisis concretos de los diferentes elementos y factores del Medio. Algunas de las tareas que deben realizarse son las siguientes:

- *Cálculos*: incluyen, desde los específicamente topográficos, hasta los referentes a demografía y producción, así como relaciones numéricas entre elementos del medio, pasando por coordenadas geográficas y/o análisis de escalas, cálculos de pendientes...
- *Representaciones*: incluyen, desde croquis, gráficos y mapas de pendientes, hasta la expresión gráfica de zonas de erosión, redes hidrográficas y otros productos cartográficos de análisis del medio humano (toponimia, aspectos culturales).
- *Análisis de factores humanos*: comentarios sobre toponimia, representación de elementos de hábitat y vivienda, carreteras, caminos, cañadas, veredas.
- *Incorporación y relación de los datos*: demográficos, de estructura agraria, de producción y de servicios, así como aspectos culturales (históricos, artísticos, folklóricos, musicales y leyendas), análisis del hábitat, asentamientos o técnicas constructivas, estructura funcional del hábitat...
- *Comentarios*: exposición de resultados consecuencia de los análisis relacionales efectuados y de las investigaciones desarrolladas.
- *Propuestas*: sobre situación y posibles soluciones de problemas reales que componen el medio a través de experiencias y observación "in situ".

BIBLIOGRAFÍA

- Real Decreto 1440/91 de 30 de Agosto (B.O.E. Nº 244).
- ARENAGA, C.P. de y LANGHI, A.L. de (1993). El Método Científico y la Educación Ambiental como ejes de integración de disciplinas: Un Proyecto de Investigación Didáctica. *Investigación en la Escuela*, 20.
- DELGADO HUERTAS, E. y otros (1983). Utilización del Mapa Topográfico Nacional a Escala 1:50.000 para el conocimiento del espacio geográfico. *Temas de Educación 10*. Valladolid: ICE/Universidad de Valladolid.
- GARCÍA, J. y GARCÍA, F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Colección Investigación y Enseñanza. Serie Práctica. Sevilla: Diada Editora.
- PAGES, J. (1994) La Didáctica de las Ciencias Sociales. El curriculum y la formación del Profesorado. *Signos*, 13, 51.
- PAGES, J. (1998). ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? En *La Formación de los Maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Editorial Narcea.
- VALBUENA, M. (1998). *La práctica del Medio Rural en la Formación Inicial de Maestros: El despoblado de Siero, reconstrucción de un paisaje perdido en el tiempo*. Alicante: AGE/Universidad de Alicante.
- VALBUENA, M. y VALVERDE, J.A. (1998). El Medio y las Ciencias Sociales. Algunas consideraciones sobre su relación. *Revista Tendencias Pedagógicas*. Número Extraordinario (I), 296-306.
- VALBUENA, M. y VALVERDE, J.A. (1999). Ciencias Sociales y Medio. Una relación necesaria en la Formación de los Maestros. En *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. ¿Qué contenidos y para qué? Diada Editora y Universidad de La Rioja.
- WAMBA, A.M. (1996). Papel de los procedimientos en los nuevos Planes de Estudio. ¿Contenidos procedimentales o actividades prácticas? En *El Saber en el Espacio Didáctico*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Serie Metodología y Recursos. Barcelona: Editorial Grao.

CARTOGRAFÍA Y OBSERVACIÓN DEL TERRITORIO EN UNA EXPERIENCIA DE DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES

GLORIA LUNA RODRIGO  
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta las actividades que los alumnos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales realizan en una salida de campo incluida en el desarrollo del curso. El objetivo fundamental es presentar estas actividades concretas. Ahora bien, el alcance y las limitaciones que tienen las tareas a realizar en este trabajo de campo, en tanto que experiencia en la formación de maestros de Primaria, se comprenden plenamente, si las insertamos en sus contextos material y curricular. Esta exposición comprende pues dos partes: una primera en la que doy cuenta de los temas que trato en el conjunto de la asignatura en calidad de contexto de lo presentado en la segunda en la que se describe la actividad en sí.

CONTEXTO CURRICULAR

La asignatura se desarrolla a lo largo de todo el año con tres horas de clase a la semana y se inserta en el segundo curso del currículum de la especialidad de Educación Primaria. Compartimos esta tarea dos profesores que procedemos de Historia y Geografía, respectivamente.

Por motivos circunstanciales ya consolidados, comienzo mis clases en octubre y acabo el 31 de enero, es decir ocupo la primera parte del curso. Existe, por el momento, una buena coordinación entre los dos profesores que compartimos la asignatura; así yo inicio a los alumnos en los temas más generales de la didáctica aplicada dentro del campo de las Ciencias Sociales que describiré más adelante. Es importante mencionar también que la ubicación y secuencia de asignaturas relacionadas con las didácticas especiales plantea problemas de coordinación en la adquisición de conocimientos de base para la comprensión plena de la didáctica especial. Por ejemplo, tanto la Didáctica General como la Psicología de la Educación, ambas asignaturas anuales, son

simultáneas a las didácticas especiales tanto en el caso de las Ciencias Sociales como de las Experimentales. Esa es la razón por la cual opté desde el inicio de este plan de estudios por no tratar en la primera mitad del curso, temas referentes al Currículo Base, ni al proceso de elaboración de unidades didácticas. Ésta es, asimismo, una de las razones que explican que mi colega historiador centre parte de la asignatura en las opciones didácticas que plantean las diversas escuelas de Historia desde una perspectiva crítica y todo lo referente a la creación y desarrollo de las unidades didácticas citadas.

Por otro lado considero, y así lo explico al empezar las clases, que la formación de los futuros maestros solo queda esbozada en las escuelas o centros de formación. El tiempo establecido, el número de créditos total y la mera complejidad de los asuntos a tratar, justificarían una aproximación somera a éstos. Creo que es legítimo enfocar un curso de estas características y en el contexto señalado como si fuese una atalaya desde la que se vislumbra un panorama en el que si inician varios caminos. Mi labor consistiría en mostrarlos primero y en señalar su propia indefinición. Así de hecho invito a mis estudiantes a pertenecer a un "gremio" en el que no existen "obras maestras" establecidas y en el que aprendices y oficiales, no solo pueden, sino que deben marcar pautas e inaugurar vías en un afán conjunto con los propios maestros por desarrollar el campo de trabajo. Por tanto, el curso se desarrolla siempre en un ámbito metacognitivo de reflexión epistemológica al que les devuelvo con insistencia, incluso cuando trabajamos procedimientos básicos.

#### DESARROLLO DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El intento de que los alumnos accedan a una capacitación profesional reflexiva en el marco institucional y circunstancial en el que se inserta la asignatura, me ha llevado al siguiente planteamiento curricular. El ingreso en el ámbito profesional docente que nos ocupa, obliga a trabajar en tres niveles: el material, el ideológico y el de la propia capacitación.

La presentación y glosa de la bibliografía especializada me da pie para familiarizar a los alumnos con las instituciones, organizaciones, perspectivas y foros que constituyen el ámbito "material" de la profesión.

El nivel ideológico o *para qué* forma parte indisoluble del *qué* y *cómo* que inauguro tomando como punto de partida el artículo de J.M. Rozada aparecido en la revista *Aula de Innovación Educativa* ya en 1992 ("La enseñanza de las Ciencias Sociales, una cuestión indisciplinada, necesariamente"), en el que se plantea la indefinición del "cuerpo de doctrina" y la multiplicidad de métodos y procedimientos, inherente al campo que nos ocupa.

Sin perder esta óptica repasamos las causas de esta "diversidad" que constituyen, por ello, los temas de debate en curso en la disciplina. Intento mostrarles las vías abiertas y les invito a reflexionar sobre sus propias posturas, que, por el momento son "interinas".

Así vemos, primero, las dificultades y las ventajas y posibilidades que nos ofrece la materia a enseñar; es decir, a qué llamamos datos propios de una ciencia social o qué características tienen, y a qué tipo de indagación y conocimiento se prestan.

En segundo lugar, tratamos los contextos filosóficos y los modelos didácticos que existen, precisamente para que tomen conciencia, aunque sea de forma preliminar de sus inclinaciones al confrontarlas con otras opciones.

En tercer lugar repasamos, muy *grosso modo*, qué soluciones nos ofrece el constructivismo acerca del cómo enseñar. Mi objetivo, en este caso, es matizar algo los conocimientos recibidos o por recibir, durante el curso, en asignaturas especializadas como psicología educativa, teoría de la educación o didáctica general, resaltando unos pocos puntos que, personalmente, me parecen importantes. Entre otros estaría, primero, la constancia de una evolución en el seno del constructivismo con las importantes implicaciones que supone para la docencia y la concepción del discente. Segundo, la "corrección" de la posible equiparación de transmisión de conocimientos con aprendizaje no significativo, confusión que parece, en base a mi experiencia, bastante generalizada. Así exploramos los posibles usos legítimos de la palabra para una comunicación y aprendizaje significativos. En cualquier caso, se destaca la multiplicidad de opciones en métodos y estrategias docentes.

Volviendo al orden general de la asignatura, en cuarto lugar tratamos el espinoso debate centros o núcleos de interés *versus* disciplinas, y lo que puede aportar la presentación y procesado de los datos bajo una u otra estructura para el nivel de primaria en el que nos situamos.

El quinto gran tema de la asignatura es un corolario del cuarto punto, es decir el problema de la diversidad de ópticas, escuelas o paradigmas dentro del seno de las propias ciencias de referencia, y en este caso de la geografía. Así presento un esquema de las escuelas resaltando la diversidad de contenidos, métodos y objetivos que ofrecen. Queda patente el vínculo, en relación dialéctica, entre la producción científica y el medio social en el que se inserta, y muy especialmente en lo que atañe a la elección y desarrollo de las técnicas y estrategias de investigación y el objeto de estudio que se consideran relevantes.

Los métodos de investigación constituyen guías probadas de indagación en el entorno, en la búsqueda de explicaciones y los considero legítimos e irrenunciables instrumentos para el aprendizaje. Todos merecerían consideración y sería importante que nuestros alumnos los conocieran, aunque fuera a grandes rasgos y de forma crítica, ya que algunos son de más fácil aplicación para el nivel educativo que me interesa aquí. Así, bajo el sencillo título *Qué tiene que ofrecer la Geografía?* para el conocimiento del entorno, hago un repaso a las escuelas geográficas y practicamos algunos de los métodos que, de forma preferente, utilizan estas escuelas. Por ejemplo, de la escuela cuantitativa o neopositivista, tomamos los juegos de simulación y juegos de locali-



zación. Dentro de la del comportamiento y percepción, analizamos los mapas mentales que, de sus lugares de residencia, ellos mismos producen. También realizan estudios de los problemas dentro de sus barrios en el marco de la geografía crítica; así como, en una interpretación laxa de la escuela humanista, "inventan" lo que llamo el "cuento documentado", en el que mezclan imaginación y realidad, plasmando temas que les preocupen en un entorno real estudiado y descrito con rigor.

Bajo este gran epígrafe referido a las escuelas, se sitúa la serie de actividades que propongo en esta ocasión como experiencia, y que ejemplificarían muy simplificada, ya que no puede ser de otra manera, los modos de hacer de profesionales de la Geografía que trabajasen, para el caso que nos ocupa, preferentemente, en el campo del análisis regional, escuela no mencionada hasta el momento.

#### EL TRABAJO DE CAMPO. OBJETIVOS CURRICULARES

Las actividades que detallo seguidamente, constituyen el trabajo de campo que realizan los alumnos, que se sitúa dentro de la metodología del regionalismo y de la estrategia didáctica de aprendizaje por descubrimiento guiado. Está pensado, en principio, para que pueda llevarse a cabo con alumnos de más de once años, y sirve en el contexto de la Escuela de Magisterio: primero, para reflexionar, acerca de los pros y contras del aprendizaje por descubrimiento, y, segundo, para entender la relación entre métodos de investigación y procedimientos para la docencia, experimentados en "carne propia"; siempre dentro del contexto de la asignatura ya descrito, es decir el de la multiplicidad de ópticas posibles en didáctica.

Así, realizamos varias sesiones preparatorias en las que recalco todo este contexto institucional y curricular y en el que hacemos un repaso somero a la escuela regional en su desarrollo. De ésta hago especial hincapié en varios puntos que constituirán además objetivos metodológicos, tal como aparecen más adelante, bajo el epígrafe "objetivos procedimentales", éstos son:

En primer lugar, el concepto de región, a cualquier escala, como lugar donde se manifiesta la relación con el ser humano.

Segundo, el paisaje, a la fuerza siempre humanizado, donde se plasma esta relación, e instrumento docente de inigualable valor. Y, de aquí, la necesidad de desarrollar la observación y la expresión de lo observado, capacidades hoy, demasiado postergadas.

En tercer lugar y como consecuencia de lo anterior, en la importancia del reconocimiento directo del terreno.

En cuarto lugar, su corolario, la importancia del mapa en todas sus vertientes, como representación indirecta del lugar. (Trato con mayor detenimiento el uso potencial de la escuela regional de Geografía en *Aula de Innovación Educativa*, Agosto 1998, p.29 a 33).

Todo esto queda pues explicitado en clase, junto con los pasos que es imprescindible dar para preparar una salida modelo.

En este sentido, para que tomen conciencia de lo que entraña preparar una actividad de estas características, expongo, lo que según mi experiencia, sería la secuencia de tareas mínima:

1- Del contexto institucional y curricular -en este caso lo descrito hasta el momento- se derivan objetivos generales.

2- Se derivan unas ideas preliminares sobre el lugar y el posible itinerario. Se empiezan a vislumbrar sugerencias de actividades relacionadas con la metodología propia de la escuela regional, en este caso.

3- Se recopila material de base. Bibliografía y cartografía.

De este material se deducen objetivos específicos y cartografía específica, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

4- Se realiza una primera visita (en privado) al lugar elegido. De aquí se derivan objetivos más específicos o se modifican los anteriores.

5- Preparación de actividades y material.

6- Segunda visita. Revisión y adecuación del itinerario a las actividades. Nuevas sugerencias. Ajuste del itinerario, actividades y cronómetro.

7- Se preparan las fichas de alumnos definitivas. Material definitivo. Cartografía y otros materiales.

8- Presentación de la actividad a los alumnos. Información logística. Finalmente se realiza el trabajo de campo.

9- Una vez realizada la actividad, proceso de feedback con reflexión sobre lo aprendido y sobre el propio proceso de aprendizaje. Reflexión sobre la relación entre objetivos y nuevos conocimientos y capacitaciones, así como sobre la adecuación de materiales y tareas.

Como se aprecia no sigo una secuencia lineal en la cual los objetivos guían todas las tareas sino que existe una interdependencia mutua entre objetivos, contenidos y métodos y el propio potencial del entorno.

#### OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA SALIDA DÓNDE IR?

Los propósitos de todo el ejercicio ya se han descrito de forma que a continuación se tratan los objetivos y contenidos de la actividad en sí.

En esta salida pretendo que los alumnos trabajen los objetivos-anteriormente descritos- que he llamado curriculares porque contribuyen al desarrollo de la asignatura.

A continuación trato los objetivos a cubrir de forma específica en este "trabajo de campo".

La escuela regional fundamenta sus explicaciones en la relación entre el ser humano y el medio y en el devenir histórico de los territorios que estudia. Las posibles relaciones causales entre variables confieren una dimensión

explicativa a exposiciones que podrían quedarse en meramente descriptivas, como sucede en historia también. Además, en el ámbito de la didáctica, la lógica de los razonamientos añade significatividad a los datos y, por lo tanto son más fáciles de recordar. Ejemplo claro y tradicional de esta relación se da entre las ciudades y su situación y emplazamiento. Dado que el centro de trabajo se halla en Madrid, creo oportuno tratar la relación de esta ciudad con su entorno en mi trabajo.

Para seguir un procedimiento por descubrimiento (que puede ser más o menos guiado), necesitamos instrumentos o medios concretos y visuales de los que los propios alumnos extraigan conclusiones que desemboquen en la adquisición de conocimientos verídicos. Es por ello que, para el caso que nos ocupa, necesitaba una atalaya desde la que ver, de forma clara:

- la ciudad de Madrid en su conjunto, sobre todo su núcleo primitivo que es donde queda más patente la relevancia del medio que generó su aparición y explica su crecimiento y rango en el conjunto del sistema de ciudades.
- el medio natural en el que se asienta la ciudad; es decir el paisaje "primigenio". Dado que ésto es virtualmente imposible, al menos, la topografía sin edificar ni explicar equivalente a la que sustenta el medio edificado en la actualidad.
- una porción de territorio suficientemente amplia, de forma que pueda deducirse la relación de la ciudad con el conjunto de la región.

Los alcotes de la Casa de Campo de Madrid reúnen todos estos requisitos, con la ventaja añadida de que se accede a ellos en el metro (parada Lago), sin necesidad de utilizar autobús, labor siempre difícil con presupuestos restringidos y noventa alumnos por lista.

Una vez situados en el lugar que parece idóneo veamos cuáles son los fenómenos que queremos enseñar y que se traducen en objetivos.

#### OBJETIVOS CONCEPTUALES MADRID Y SU ENTORNO

Tratar de explicar el carácter de una ciudad, exige abordar varios tipos de datos. Aunque los contextos socioeconómicos y las voluntades políticas han sido fundamentales, me gustaría mostrar cómo el medio físico ha tenido consecuencias casi determinantes para la aparición y crecimiento de Madrid. Dejando momentáneamente de lado razones socioeconómicas y políticas, hablaré de eso que nos entra por los sentidos y que hace que distingamos un lugar de otro. Por ejemplo su luz, sus olores, su frío, su aridez o lo fino o empastado de sus aires, la aparición repentina de grandes horizontes, lo trabajoso de sus cuestas, cuanto cielo nos es dado ver entre las casas, qué esplendidos crepúsculos nos deparan sus tardes de primavera, aquello que hace que esa ciudad no se parezca a ninguna otra. Sin embargo para el propósito que estamos aquí, "amaestrar científicamente" una ciudad, no solo requiere que la describamos con más o menos sentimiento.

Todo lo dicho anteriormente obedece en última instancia a cuestiones tan prosaicas como la humedad relativa del aire o el tenor de contaminantes atmosféricos o la facies del piso terciario sobre el que se asientan nuestras calles y plazas.

Algunos de los fenómenos que presento a continuación no son objetivos alcanzables en esta salida, como los referidos al clima y los que dependen de variables que no tengan una escala regional y local abordable. Se han incluido a modo de ficha consultiva ya que son variables muy relacionadas con las que si se pueden observar in situ.

El carácter general de los aires de Madrid se debe, en primer lugar a su clima.

Por lejos que estemos del Mediterráneo, Madrid es del punto de vista climático una ciudad mediterránea.

#### SITUACIÓN A ESCALA GLOBAL. LATITUD Y LONGITUD

Sus  $40^{\circ} 25' 7''$  lat N y sus  $3^{\circ} 41' y 56''$  long. W hacen de Madrid una ciudad de clima templado, mediterráneo y muy continental.

La latitud a la que se encuentra Madrid nos sitúa dentro de la franja de circulación atmosférica del W, que junto con una oscilación térmica anual significativa caracteriza a los climas templados del hemisferio N. Veremos más adelante que gran importancia tienen estos vientos de componente W para la organización funcional de la ciudad.

Las oscilaciones estacionales de temperatura nos obligan a poner aire acondicionado o huir en masa a la mínima de cambio en verano - Oscilación térmica  $18,5^{\circ}$  - o a adjudicar barrios enteros a la industria textil en alguna de sus facetas. Un lugar donde no cabe esperar que llueva una gota, en muchos meses. A tenor de las estadísticas lo suyo sería que lloviese sólo en los equinoccios, cuando el anticiclón se retira y permite que los westerlies nos traigan sus borrascas - 60% de días de estabilidad en el año.

La característica fundamental del clima mediterráneo es la coincidencia de las altas temperaturas con la falta de agua, de forma que la evapotranspiración imposibilita la vida de muchas especies vegetales y nos obliga a preguntarnos cómo es que la patente falta de agua no ha impedido el crecimiento de una urbe tan grande. Para responder a eso tenemos que echar mano de la segunda variable.

#### LA SITUACIÓN "REGIONAL", LA SIERRA DE GUADARRAMA

Madrid es prácticamente hija de la Sierra del Guadarrama y de hecho de toda la Cordillera Central en general. Veamos en qué aspectos:

*Situación:* Madrid ciudad se halla en la campiña dentro de la gran cubeta de sedimentación que constituye la Submeseta Sur y más concretamente, su emplazamiento original, sobre la terraza del Manzanares dentro de la cuenca hidrográfica de Tajo.

El territorio que ocupa el Madrid actual presenta un desnivel suave y general en rampa hacia el Sur con una diferencia de más de 100 m desde los altos de Mirasierra o Fuencarral a 740m hasta los 620 de las vaguadas en el Sur de la ciudad. La cuenca desciende en la Comunidad hasta los 400m de altitud.

*Sustrato:* Las lomas y campiñas sobre las que se asienta la ciudad constituyen un terreno homogéneo de arenas blancas masivas que van dando paso hacia el sur a terrenos con mayor contenido en arcillas y rocas evaporíticas de espesores variables como son los yesos.

Las arenas y arcillas proceden íntegramente en la porción de terreno que nos interesa de la descomposición física y química de la Sierra. Ésta está compuesta por rocas cristalinas resistentes de carácter granítico y metamórfico. Sus alturas oscilan entre los 1900 y los 2450m del Pico de Peñalara, siendo tanto más alta cuanto más al Este.

Recordemos asimismo su clara disposición general NE-SW reforzada por la misma disposición de la Cuerda Larga y de los Montes Carpetanos precisamente en el tramo más cercano a la urbe.

*Consecuencias:* Como hemos mencionado el propio sustrato en el que se asienta la ciudad debe su existencia a la presencia de la Sierra, heredera del gran horst elevado a finales del terciario con la fracturación del antiguo zócalo cristalino y su cobertera mesozoica de roca caliza.

Veremos las consecuencias de tipo geológico que tiene después, por el momento veamos en que influye en

*el clima:*

- La Sierra constituye en general una barrera de penetración de aire del NW y del N, acentuando la aridez y el calor, a sotavento. Sin embargo permite el paso de los vientos del SW que suelen traer borrascas atlánticas en invierno cuando el anticiclón de las Azores se desplaza más al sur.

- Favorece las precipitaciones de carácter orográfico, ya que Navacerrada y la cabecera del Lozoya recogen máximos superiores a los 1000mm y a los 800mm en Somosierra Ayllón, mientras que la cuenca solo llega a los 500mm, cifra que desciende hasta los 300mm cuanto más al sureste.

En el caso de que la borrasca proceda del SW las precipitaciones se producirán sobre la ladera sur del Guadarrama o de Somosierra. Es más habitual sobre la Norte.

- También cabe pensar en un posible efecto foëhn que se uniría al efecto de la altitud para explicar las diferencias en las temperaturas cuyas medias anuales oscilan entre los 7 a 8° en las cumbres, los 12° en el piedemonte y los 14° en el entorno de Madrid. Si bien las máximas estivales de 34° en

Navacerrada y de 40° en muchos lugares de la capital son indicativos de lo general de las olas de calor.

### *La disponibilidad de agua*

Una ciudad como Madrid, en las condiciones de aridez en las que se desenvuelve hubiera sido inviable de no haber sido por la posibilidad de embalsar y traer agua artificialmente a la ciudad.

a) El sistema de embalses

Desde 1851 el Canal de Isabel II ha construido un complejo sistema de embalses y traída de aguas que aprovecha el exceso de precipitaciones sobre las zonas altas.

En la actualidad existe desde 1984 un Plan Integral de Abastecimiento de Agua de Madrid, PIAM. Existen 13 embalses (919,9 hm<sup>3</sup>). Casi todos entraron en servicio en los años sesenta y setenta (menos el del Villar del siglo pasado). 5 de ellos sobre el Lozoya. La red de conducciones tiene 490km y sus caudales van de los 3 a los 30 m<sup>3</sup>/sg.

b) El acuífero subterráneo y los viajes de agua

El sistema actual responde a la tecnología actual, sin embargo cómo resolvieron el problema durante los 10 siglos anteriores? La solución a este problema también se la debemos al sustrato. Como ya se ha indicado la ciudad está asentada, al menos en las zonas que nos interesan para el ejercicio, sobre arenas de grano grueso de gran capacidad de almacenamiento de agua. Este gran acuífero era conocido y explotado por los musulmanes mediante el sistema de "viajes de agua". Esta técnica, desarrollada en territorios áridos por estos pueblos, fue luego ampliamente utilizada en Madrid hasta el siglo XIX, recordemos, como única fuente de abastecimiento de agua potable.

### *Valor geoestratégico*

Madrid es lo que es en la actualidad fundamentalmente por su valor geoestratégico en la conquista y reconquista de la meseta desde el siglo IX. Anteriormente en tiempo de los romanos la zona que ocupa hoy la ciudad se encontraba cerca de la zona de confluencia de las principales vías romanas. Está en la línea de Tarraco a Toletum y Emérita Augusta, que pasaba por Complutum. Y guarda los pasos naturales de Somosierra y Navacerrada.

Para los árabes su papel de fortaleza defensora de la línea del Tajo es vital.

### *El sustrato y la topografía*

En la zona de confluencia de las principales vías descollaban otros asentamientos en tiempos anteriores a la conquista musulmana (Complutum, Titulcia). No existiendo emplazamiento alguno de importancia en lo que hoy es Madrid. Sin embargo la topografía local le conferirá especial importancia defensiva. El emplazamiento original del alcázar, núcleo primitivo de Madrid, se halla en un espolón delimitado por el tajo profundo del Manzanares y dos barrancos o pronunciadas cárcavas como son la cuesta de San Vicente y la de

la Vega, calle Segovia, actuales. Dicha situación conformaba un baluarte natural defendible, donde se colocaron las murallas.

La topografía del primitivo Madrid y la del actual se debe precisamente al carácter del sustrato ya aludido. Los materiales detríticos del terciario que provienen de la erosión del roquedo silíceo de origen primario son unas arenas de grano gordo muy deleznable por ser tan recientes y tener tan poca cohesión. Las precipitaciones de tipo mediterráneo, es decir torrenciales, producen una escorrentía que incide linealmente con fuerza y genera desniveles locales importantes y valles de vertientes pronunciadas. Recordemos que el Manzanares produjo un desnivel de 70 m y que numerosas calles de Madrid reciben el nombre de barranco o de pretil.

#### *La segregación funcional y social de Madrid*

La organización espacial de las ciudades, y ésta no es una excepción, obedece a múltiples razones, sobre todo de orden socioeconómico. Sin embargo no podemos prescindir de las variables de orden físico ni del papel de la planificación para tratar de explicar la hasta hace poco patente segregación funcional y social de Madrid. Diversos indicadores adjudican a la mitad N y NW un carácter de ciudad rica, de vocación terciaria y residencial de clase media o media alta, con una población universitaria mayoritaria. Mientras que en el Sur Sureste se desarrolla la actividad industrial y vive la población obrera o de clase media baja.

Que duda cabe que esta situación se debe en gran parte a decisiones sucesivas de índole política plasmadas en directrices de ordenación del territorio, sin embargo no está ajena a ellas, una percepción del norte como entorno de mejor calidad ambiental que el sur de Madrid en virtud de lo siguiente:

- persistencia de vientos del W y NW que barren olores, y contaminación hacia el S -SE
- alivio, aunque fuera marginal de las temperaturas extremas en verano cuanto más alto y cercano de la Sierra fuera el terreno.
- presencia de una vegetación más tupida en virtud de mejores suelos en el norte, mientras que aparecen lentejones más o menos importantes de rocas evaporíticas y salinización en sur.
- mayor valor estético del paisaje y de las vistas, unido al valor simbólico del granito de la Sierra.

Como ya hemos indicado muchos de estos datos son inalcanzables mediante una estrategia por descubrimiento exclusivamente, de forma que deberá complementarse con otras estrategias docentes.

#### Objetivos procedimentales

- Desarrollar la capacidad de inferir conclusiones a partir de la observación
- Desarrollar la capacidad de observación de elementos físicos y humanos en el Entorno
- Afianzar la capacidad de leer mapas topográficos y de otros tipos

- Afianzar la capacidad de utilizar la brújula tanto sobre el terreno como para su uso en mapas
- Percibir reflexivamente la relación entre la realidad y los diferentes tipos de representación como mapas, grabados o fotografías
- Analizar imágenes
- Analizar paisajes naturales y urbanos y discernir sus elementos
- Realizar croquis
- Desarrollar la capacidad de describir por escrito y de narrar.

#### Objetivos actitudinales

- Reflexionar acerca de los temas relativos a la propiedad del suelo
- Reflexionar acerca de la diferencia entre uso público y uso privado del suelo
- Reflexionar acerca del valor de las zonas verdes públicas en las ciudades, la salubridad ambiental y otros valores ecológicos
- Reflexionar acerca del significado de estamento y de clase social
- Reflexionar acerca del significado de la Monarquía como institución.
- Referimos a continuación las actividades a desarrollar por los alumnos.

#### Fases del ejercicio

Recordemos que todo el ejercicio comprende tres fases:

- La primera fase de preparación, en que presento todo lo expuesto hasta ahora, para que mis alumnos tengan perspectiva con respecto a sus tareas.

- La segunda fase, en la que se lleva a cabo el trabajo de campo en sí. Por grupos, se desarrolla en dos tiempos. En el primero se completa un recorrido y en el segundo se observa y trabaja sobre una colina con vistas claras, la llamada Colina de los Pinos.

Los grupos llevarán cámara fotográfica, brújula y material con que escribir y dibujar al aire libre.

- La tercera fase, en la que A- los alumnos afianzan y completan en clase algunas tareas

B- reflexionan sobre la adecuación y encaje del ejercicio en el curriculum y su eficacia para la comprensión de conceptos y adquisición de habilidades, experimentada por ellos mismos

C- reflexionan acerca de su aplicación en educación primaria

D- realizan una memoria en la que se recoge todo lo hecho, (por grupos).

#### Actividades a desarrollar durante el itinerario previsto

Se divide la clase en grupos.

Materiales: además de los descritos, mapa 1/2272 de la zona. Esta inusual escala es el producto de la manipulación por fotocopiado y pegado de dos hojas 1/2000 del parcelario, de forma que se ajusten a una hoja DIN A3. Esta

medida es cómoda para llevar y manipular y la escala permite un nivel de detalle óptimo del terreno, ya que la equidistancia entre isohipsas es de 0,50 m.

-Cada grupo realizará independientemente el itinerario en su totalidad (no más de 1km), respetando el orden de las paradas marcadas con números.

-Se describirán, grosso modo, los parajes por los que se atraviese y con más detenimiento los lugares de parada. Se hará especial hincapié en el sustento y la topografía. Se realizarán, al menos, dos croquis durante el itinerario. También se reseñarán algunas especies vegetales más conocidas como los pinos piñoneros y las encinas que abundan en la zona.

- Se reproducirá el itinerario indicando las direcciones mediante las coordenadas que marque la brújula y las distancias en pasos, resaltando algunos hitos.

- Se realizarán las oportunas fotografías que servirán como recordatorio para escribir y presentar la memoria.

Actividades a realizar desde la colina de los Pinos

1) Materiales: Mapa 1/12000 y Brújula  
Mapa 1/2272

- Localizar donde estamos. Donde está Madrid. Donde está la Sierra. Dónde está el río Manzanares, qué dirección lleva. Realizar fotografías de las vistas de la ciudad.

a- Localizarlos primero subjetivamente. Hacer un croquis.

b- Nortear el mapa con la brújula

c- Localizar estos elementos con ayuda de coordenadas N,S,E,W

D- localizar el mapa 1/ 2272.

2) Materiales: Mapa 1/2272

Mapa de la topografía del emplazamiento de Madrid

1- Mapa del Madrid del siglo XVI

2- Mapa del Madrid del siglo XIX

Grabado de Wingaerde del Madrid de 1565

Con ayuda de los mapas utilizados y lo que ves, trata de responder a las preguntas y realiza las tareas siguientes:

Antes de que Madrid existiera, si comparas esta parte del río y la otra, ¿qué observas? ¿Dirías que se parecen en algo? ¿Cuáles son las características generales del terreno, es llano u ondulado? ¿Tienen los rasgos del relieve, como las colinas y los valles, algún rasgo parecido?

Busca los ríos y arroyos. ¿Qué direcciones tienen en uno y otro lado?. Realizar uno o varios croquis donde aparezcan sólo los cursos de agua y sus direcciones.

Mira con cuidado las laderas y las vertientes. Qué tipo de valles forman.

Se parecen al del arroyo Covatillas (por el que han realizado el itinerario) y a los que nos rodean?

Observa el terreno sobre el que estamos situados. Qué tipos de rocas hay. Busca rocas de distinto tamaño. Te recuerdan a las de otros sitios de la excursión? Alguna hipótesis sobre su procedencia y situación?

Con ayuda de los mapas y el grabado, ¿podrías decir algo sobre el crecimiento de Madrid? ¿Porqué nació dónde lo hizo y por qué crece así? Relaciona estos mapas con el del emplazamiento vacío.

Observa bien la vista directa y el grabado: puedes reconocer algo?

Divide la imagen en varios planos y cuadrantes. ¿Qué falta? ¿Qué hay en vez de lo que ves en la actualidad? ¿qué hay de más? ¿Puedes buscar estas cosas nuevas en el mapa 1/12000?.

Actividades a realizar con motivo de la salida

1- Pongamos que eres el rey que todavía posee toda la Casa de Campo, y le cuenta a su primo Manfred de Absburgo, que vive en Viena, lo que hay y lo que se ve desde su propiedad y las razones por las que no querría desprenderse de ella.

2- Con ayuda del documento de la revista *Interviú*, y de otros sobre propiedades reales, puedes expresar lo que opinas acerca del presunto regalo del Ayuntamiento al Príncipe Don Felipe

*Una quinta para Felipe de Borbón*

Alberto Gayo para *Interviú*

Nadie se atreve a reconocerlo públicamente en el Ayuntamiento de Madrid. Tras el convenio firmado recientemente con el Arzobispo madrileño por el que la Casa de la Villa entrega 41 parcelas a cambio de 11 en manos de la Iglesia, se baraja la posibilidad de que una de las fincas que cede el Arzobispado, conocida por la Rinconada de la Quinta Monte Carmelo y situada junto al monte de El Pardo, pase a ser el regalo de bodas del consistorio madrileño al Príncipe de Asturias. Hay que recordar que Felipe de Borbón elegirá Madrid, casi con toda probabilidad, como lugar para su enlace.

Las fuentes municipales consultadas por esta revista aseguran que la hipótesis tiene muchas posibilidades de llevarse adelante, sobre todo porque la finca de 226.581 metros cuadrados de superficie, es una zona verde "de especial valor ecológico" con un grado de protección de nivel 2, lo que impide el disfrute ciudadano. Para qué querría entonces el Ayuntamiento ese terreno?.....

De confirmarse el regalo al Príncipe, éste y su familia podrán disfrutar de una parcela ubicada en el término de Fuencarral, muy cerca del Palacio de la Zarzuela.... Desde el PSOE se asegura que a la Iglesia la finca no le servía para nada....Al concejal socialista José María de la Riva le cuesta creer que éste vaya

a ser el regalo, aunque otorga verosimilitud a la información: "...El Ayuntamiento de Madrid no puede hacer una chapuza de regalo, pero otra cosa es entregar una zona protegida. No tiene sentido que el Ayuntamiento regale 25 hectáreas, valoradas en 400 millones de pesetas".

...José María Álvarez del Manzano, al margen del regalo, se habría puesto ya en marcha para los preparativos del enlace, ya que no quiere quedar por debajo de Sevilla y Barcelona. De confirmarse el regalo, no sería del alcalde, ni del Ayuntamiento, ni de la oposición, sino de los madrileños, que han hecho posible con sus impuestos la adquisición de esta finca y de la que puede ser futura residencia del príncipe. Pero para eso, primero tiene que casarse.



## UNA PROPUESTA AL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA, PARA EL ESTUDIO DE LOS ESPACIOS NATURALES

RUBÉN NARANJO RODRÍGUEZ  
*I.E.S. Cruce de Arinaga (Agüimes - Gran Canaria)*

En el presente trabajo se aborda uno de los problemas con que suele encontrarse el profesorado a la hora de afrontar el estudio del entorno inmediato con sus alumnos y alumnas: por un lado el desconocimiento que éstos tienen del mismo, y de otra parte, derivado de esa falta de información, el escaso interés que les presenta conservar o mejorar sus condiciones ambientales.

Como ya ha quedado expresado en diferentes encuentros en los que se ha abordado esta temática, dentro de la que se considera "educación formal", el desarrollo de programas de Educación Ambiental suele plantearse con frecuencia en unas condiciones que poco tienen que ver con el ambiente real en el que se transcurre la vida habitual del alumnado. Por el contrario, las que podríamos considerar genéricamente como "Aulas de la Naturaleza" habitualmente se encuentran en espacios con unas determinadas características, preferentemente en zonas boscosas o arboladas, con unos impactos antrópicos mínimos o muy atenuados e integrados en el paisaje.

En este sentido, tenemos que si bien dichos espacios educativos llegan a ser de gran interés, aportando numerosos recursos que el profesorado puede utilizar y aprovechar dentro de su tarea docente, nos encontramos con una realidad que aparece lejana al mundo que queda muy lejos de los hogares de los alumnos y alumnas. Además, un espacio perfectamente definido dentro de unos límites precisos. En definitiva, un medio totalmente diferente del suyo habitual, al que incluso tienden a minusvalorar, al no considerarlo con la suficiente "calidad" e "interés" natural.

La experiencia educativa que se plantea, pretende mostrar una propuesta de trabajo para el Bachillerato, que permite al profesorado establecer con sus alumnas y alumnos el desarrollo de una tarea educativa partiendo de su realidad inmediata, utilizando una metodología activa, propiciando la investigación, toma de decisiones y alternativas posibles.

Por otra parte, dentro del planteamiento que se establece en el desarrollo del currículo de Geografía en el Bachillerato, se señala que los contenidos

deben acompañarse de una serie de procedimientos fundamentales en la didáctica de la disciplina, por tanto en la elaboración del análisis y conocimiento geográficos. En este sentido, el desarrollo de esta propuesta se aborda siguiendo tales aspectos, que se pueden concretar en:

- La utilización de conceptos básicos y del lenguaje cartográfico.
- Las múltiples interacciones existentes entre la sociedad y los ecosistemas.
- La elaboración y confirmación de hipótesis de trabajo.
- La confección e interpretación de informaciones de carácter gráfico y estadístico.

Dentro de los objetivos generales expresados en el desarrollo de esta materia, se pretende que entre otras, el alumnado adquiera las siguientes capacidades:

- Conocer y asimilar los rasgos geográficos de los distintos marcos espaciales y sus diferencias paisajísticas, económicas y sociales, para que pueda ser apreciada la diversidad como exponente de la heterogeneidad de intereses y necesidades así como de la riqueza social y cultural que ello supone.
  - Interpretar la articulación del medio ambiente con la intervención humana para explicar su estado de conservación y las políticas de protección y regeneración, creando una conciencia de respeto y defensa del patrimonio natural y dedicándole una atención preferente al caso de Canarias: problemas de desaparición de la flora autóctona, políticas de reforestación, legislación sobre medio ambiente, problemas de contaminación de aguas, ..
  - Adquirir un vocabulario científico básico, conceptualizar los diferentes elementos que estructuran una explicación geográfica e identificar los mecanismos que determinan su configuración y funcionamiento.
  - Elaborar e interpretar mapas, esquemas, gráficos, documentación estadística, ... e integrar la información dispersa en la construcción de conclusiones para desarrollar las aptitudes de análisis y síntesis geográficas.
  - Utilizar los elementos de la percepción de los alumnos y alumnas para la formulación de hipótesis de trabajo que puedan ser reelaboradas y contrastadas mediante el manejo de una información científica y los procedimientos específicos de la Geografía, en el intento de fomentar el interés por la investigación.
  - Aprender a discernir entre lo fundamental y lo secundario, cultivar la actitud crítica y desarrollar los sentimientos de respeto, tolerancia y colaboración en la construcción de una mentalidad abierta y solidaria que rechace la discriminación y el sectarismo en un marco geográfico en el que se desenvuelve una sociedad plural y diversa.
- Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se toma como punto de partida una realidad presente en la Isla de Gran Canaria, marco en el que se desarro-

lla la experiencia. Es el hecho de que 66.571,1 Has. de su superficie estén catalogadas como protegidas, para un total del conjunto insular de 156.010,0 Has. Un estudio detallado de los 32 espacios protegidos que se catalogan dentro de esta superficie, nos lleva a la conclusión de que al menos la mitad pueden considerarse como unos lugares de escasa atención desde el punto de vista educativo, atendiendo a cuestiones de tipo estético, dentro de la subjetividad que lleva esta apreciación.

Es decir, son lugares de significado interés natural, con relación a los distintos aspectos que conforman su geomorfología, flora, fauna, interés paisajístico o valores patrimoniales, aunque por diversas circunstancias, fundamentalmente por el escaso atractivo estético que presentan y su condición de zonas alteradas por el desarrollo de distintas actividades humanas, determinan que no constituyan lugares en los que suelen desplegarse acciones educativas.

Como también se ha expresado, tampoco estos espacios parecen concitar el interés de una mayoría de la población, y por supuesto del alumnado. Además de los diferentes estudios realizados al respecto, en los que se incide en la preferencia mayoritaria hacia los paisajes en los que la presencia de vegetación y/o agua constituyen los elementos dominantes, es posible contar con la experiencia concreta referida a grupos de escolares de Gran Canaria, así como de otras Islas del Archipiélago y países de la Unión Europea. En todos los casos se ha podido determinar que tras la presentación de una serie de imágenes correspondientes a diversos paisajes naturales, siempre obtenían una mayor puntuación aquellos en los que el verde constituía la nota dominante y las actividades humanas no eran perceptibles. En el caso que nos ocupa en concreto, referido a alumnos y alumnas de Gran Canaria, en los que se basa la experiencia objeto de esta comunicación, existe una clara disociación entre las preferencias paisajísticas observadas y el entorno de los sujetos estudiados. Además, es preciso tener en cuenta que el interés ecológico de los espacios protegidos, no se corresponde con la valoración que le otorgan los encuestados, pues dicha valoración queda en relación con la masa vegetal presente.

Tomando como punto de partida esta circunstancia, se ha establecido una propuesta de trabajo que intenta abordar el estudio de los espacios naturales de un amplio sector de la zona litoral de Gran Canaria, y que por sus características puede semejarse a otras áreas afines del Archipiélago Canario e incluso en espacios con características ecológicas semejantes dentro del estado español.

Como punto de partida, a modo de motivación, y también como forma de obtener información acerca del grado de conocimiento de su entorno que tiene el alumnado, se considera la realización de una encuesta previa. De una forma simple, aunque tratando de abordar los distintos aspectos que nos interesa trabajar, se plantean a las alumnas y alumnos una serie de items en los que deben responder a las siguientes cuestiones:

- 1ª ¿Sabes lo que es un espacio natural protegido?, ¿cómo lo definirías?

2ª Ordena del 1 al 5, los elementos que consideres más importantes en un espacio natural: paisaje, formas del relieve; flora; fauna; elementos de interés cultural.

3ª ¿Sabes si en la zona en que está el centro escolar, o en la que tú vives, hay espacios de interés natural próximos? Anota los que conozcas.

4ª En una escala del 0 al 10, señala la importancia de los valores naturales de esas zonas que has anotado. El 0 será ningún valor (mínimo) y el 10 el máximo.

5ª Señala algunos valores naturales (paisaje, geomorfología, fauna, flora) o etnográficos que tenga este espacio, y que según tu opinión sean relevantes.

6ª ¿Sabes de algunos problemas de tipo ambiental, que afecten a los espacios naturales que tú conoces? Descríbelos.

Con el vaciado y estudio de los datos de esta encuesta inicial, el profesor o profesora dispondrá de una información de gran valor para enfocar el estudio de nuestro centro de interés principal. Es decir, el de los espacios naturales más inmediatos al lugar de estudio de su alumnado. De esta forma, el desarrollo de los contenidos podrá adaptarse a estas necesidades de aprendizaje.

El desarrollo de la tarea docente se concreta en torno al desarrollo por parte del alumnado de un trabajo sobre un espacio natural de su elección, en el que deberán poner en práctica una serie de procedimientos propios de la materia, así como aplicar una serie de conocimientos que se han ido desarrollando en clase. Este trabajo será desarrollado en pequeño grupo, buscando la participación de todos sus miembros en cada uno de los apartados del trabajo. Se busca en definitiva, en un marco general, crear actitudes que tienen que ver con la forma de entender y construir la ciencia y el pensamiento. En un sentido más concreto, la puesta en práctica de todo un bagaje teórico, de tal manera que los alumnos y alumnas sean capaces de descubrir y evaluar los impactos ambientales existentes, así como plantear posibles medidas correctoras viables.

A continuación se expresa el desarrollo de este apartado, en el que la labor del profesorado, lejos de quedar en un segundo plano, se constituye en fundamental a la hora de motivar y encauzar el trabajo del alumnado, pero dándoles a ellos el carácter protagonista.

- Documentación a disposición de alumnado:

Se le hace entrega a cada grupo de alumnos de una documentación en la que se incluye: cartografía de la zona a trabajar, con la delimitación de la superficie comprendida en cada espacio protegido, en diferentes escalas (al menos a dos). Diferentes informes en los que se esbozan algunas características, así como una selección bibliográfica tanto genérica como específica. Es preciso indicar que en este caso, la documentación concreta sobre los espacios objeto de estudio no es amplia, por lo que no se corre el riesgo de que el alumnado desarrolle un trabajo de mera copia documental.

- Trabajo a desarrollar:

Cada grupo de escolares deberá confeccionar un informe, lo más documentado posible, así como un mural en el que aparecerán cartografiados

aquellos aspectos que resultan claves para entender tanto la evaluación realizada de la zona, como las medidas de corrección y adecuación que se proponen para conservar el espacio.

- Aspectos del informe:

- Localización de la zona objeto de estudio.
- Descripción de la zona.
- Elementos de interés considerados:

a) Naturales: - Geomorfología, características climáticas, flora y vegetación, fauna, ...

b) Humanos: - Usos actuales del territorio (agricultura, pastoreo, ...)-  
- Usos históricos: antiguos asentamientos (yacimientos arqueológicos, viviendas antiguas, ...), hornos de cal, canteras, salinas, vestigios de antiguas zonas de cultivo, etc.

- Entrevistas con los vecinos de la zona o usuarios de ese espacio, para lo que será preciso elaborar un guión previo de preguntas.

- Aspectos históricos: - Documentación escrita recabada que pueda aportar datos sobre la zona (propietarios, antiguas actividades, etc.)

- Documentación fotográfica histórica.

- Tradiciones, costumbres, leyendas, ...

. Evaluación de impactos ambientales: relación de aquellas actuaciones humanas que inciden negativamente en la conservación de este territorio, con expresión fotográfica y gráfica, a través de la cartografía a elaborar.

. Medidas de corrección y conservación del espacio: relación de aquellas medidas que se puedan llevar realmente a cabo, e indicadas en la cartografía.

La profesora o profesor deberá facilitar asimismo al alumnado un listado de aquellos lugares a los que podrá acudir para obtener información, a partir de distintas fuentes. Se trataría tanto de departamentos municipales, como de la Administración que tenga bajo su competencia la protección e información sobre los espacios naturales protegidos.

Se entiende que cada grupo de alumnos deberá visitar el lugar, con lo que tomará contacto con las características de ese territorio, pero desde otra perspectiva distinta a la que lo había hecho hasta la fecha.

Para el desarrollo de esta actividad, que supondrá para el alumnado un esfuerzo importante, se tendrá en cuenta la utilización de algunos días del periodo vacacional, a fin de que sea más fácil realizar determinadas tareas que a lo largo de las jornadas de clase no podrían llevar a cabo. Es el caso de la visita a determinados organismos e instituciones, o la propia visita al espacio objeto de estudio, que en todo caso sí podría hacerse en un fin de semana.

Parte fundamental de esta propuesta es la exposición oral por parte del grupo, ante el resto de la clase, del trabajo desarrollado, para lo que se deja a criterio de cada uno de ellos la mejor forma de llegar al resto de compañeros



y compañeras. Es decir, al margen del informe y el mural que deben mostrar y explicar en clase y entregar al profesor o profesora como parte final del todo el proceso, cada grupo puede entregar un pequeño guión o resumen al resto del alumnado, elaborar un vídeo, mostrar diapositivas, escuchar alguna entrevista grabada, etc.

**Evaluación.** Se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumnado frente a la tarea propuesta. A la hora de abordar este aspecto, sería posible seguir el proceso de aprendizaje a través de distintos medios o instrumentos.

Se partiría de la evaluación inicial indicada, a partir del primer test, donde se establece un punto de referencia a partir del cual se puede adecuar la programación y planificar las estrategias.

Además, la observación y seguimiento sistemático por parte del profesor o profesora de la actitud y el trabajo diario del alumnado. Se considera que las diversas actividades propuestas pueden proporcionar múltiples posibilidades para realizar la observación. En este sentido, la observación de la expresión oral de cada escolar en la realización de la puesta en común y el debate consiguen.

Conviene insistir en que las propias actividades a desarrollar son elementos de reflexión sobre lo aprendido, que sirven para tomar conciencia del desarrollo seguido y cómo ha sido realizado. Así, la participación y el contraste serán las dimensiones básicas del cómo evaluar.

Aspecto formales, como la cuidada presentación de los trabajos, la estructura y coherencia interna de los mismos, y la expresión escrita, constituyen cuestiones a tener en cuenta.

Considerar además, como parte significativa, la autoevaluación del alumno o alumna, a partir de la valoración personal que realicen de su propio trabajo, así como con otros datos suministrados por el alumnado.

No menos importante y fundamental resulta en el proceso, la evaluación del propio docente, que también debe de considerarse en qué manera responde y se integra en el desarrollo de la labor expuesta.

#### A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de todo el trabajo que por necesidades de espacio se resume, tanto en sus aspectos teóricos y conceptuales como de desarrollo práctico, resulta imprescindible una adecuada dinamización de la tarea de los grupos. La motivación y respuesta a los problemas que se vayan planteando, e incluso el estímulo de una sana competencia a la hora de conseguir los mejores resultados.

Con las experiencias prácticas desarrolladas, el alumnado ha sido capaz de reconocer el valor de esos espacios naturales que antes les eran totalmente indiferentes, así como entender la situación de los mismos, a partir del diagnóstico realizado. Ello ha servido para que se tome conciencia de su impor-

tancia y de la necesidad de su adecuada conservación, así como de la divulgación de los valores naturales que atesoran. En este sentido, a propuesta del propio alumnado, y una vez reconocidos los graves problemas que afectan a muchos espacios naturales protegidos, prácticamente todos los estudiados, y el desinterés existente a la hora de velar por la preservación de sus valores naturales y patrimoniales, se han planteado distintas iniciativas para corregir esta situación. Las mismas han ido desde la exposición de los trabajos realizados, la recogida de firmas solicitando una mayor sensibilización ante la situación de estos enclaves de interés ecológico, y su posterior remisión a los organismos y autoridades que tienen a su cargo la preservación de estos valores.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BENAYAS, J. (1992). *Paisaje y Educación Ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno*. Madrid: MOPT.
- BERENGUER, J.; CORRALIZA, J.A. (1998). El papel de las variables personales en la predicción del comportamiento ambiental. Medio Ambiente y Responsabilidad Humana. *VI Coloquio de Psicología Ambiental*. A Coruña.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1991). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Diseños Curriculares. Sta. Cruz de Tf.
- ESCOBIO, V.; NARANJO, R. (1997). Como entienden el Medio Ambiente y sus problemas los escolares de Lanzarote. *I Jornadas La Educación Ambiental en Canarias. Santa Cruz de Tenerife*: Consejería de Política Territorial y Medio Ambiente.
- FERNÁNDEZ, V. J. (1998). Un eje transversal en el sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 267.
- GÓMEZ-PANTOJA, J.; Riestra, J. L. (eds.) (1995). *Paisaje y paisanaje*. Instituto de Ciencias de la Educación Serv. Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- NARANJO, R. (1996). La educación ambiental en espacios áridos. *Congreso Internacional de Estrategias y Prácticas en Educación Ambiental*. Universidad de Santiago de Compostela.

Se acabó de imprimir *Modelos, contenidos y experiencias  
en la formación del profesorado de ciencias sociales*  
el día 22 de marzo de 2000, día de Sta. Lea,  
en los talleres de Tecnographic, s.l.,  
y estando al cuidado de la edición  
el Servicio de Publicaciones  
de la Universidad  
de Huelva.





Asociación Universitaria del Profesorado de  
Didáctica de las Ciencias Sociales



Universidad Internacional de Andalucía.  
Sede de La Rábida

ISBN 84-95089-51-3

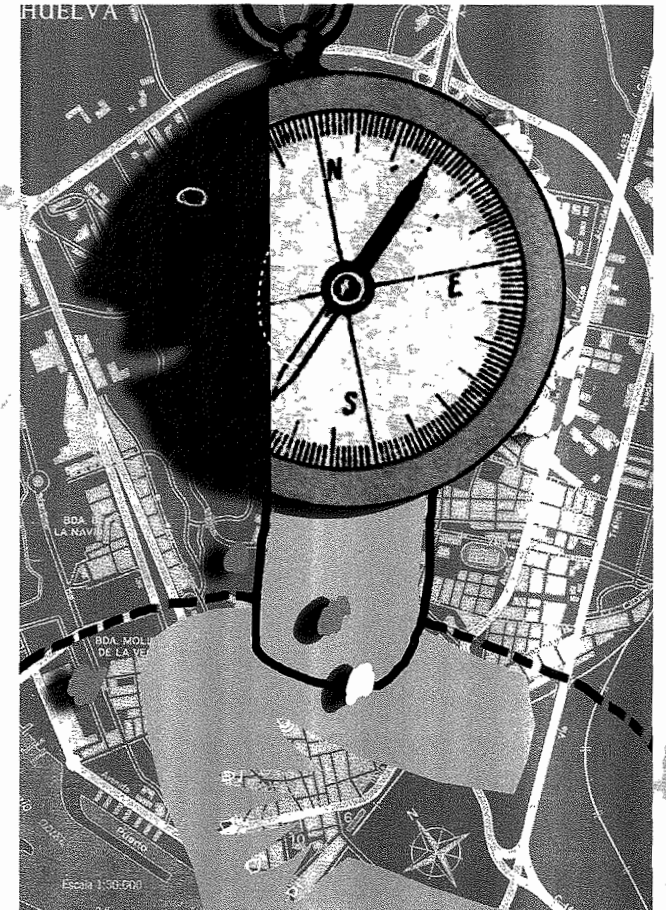


9 788495 089519

Modelos, contenidos y experiencias en la formación del  
profesorado de Ciencias Sociales

# Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales

Joan Pagés i Blanch  
Jesús Estepa Giménez  
Gabriel Travé González  
(eds)



Universidad de Huelva  
PUBLICACIONES