

LO QUE HACEMOS Y LO QUE DECLARAMOS QUERER HACER. O LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

José Armas Castro

ICE de la Universidad de Santiago

**Pienso en cómo los estudiantes pueden llevar adelante un curso cuando, por un lado, un marcado escepticismo les impide aprender nada y, por otro, el sobreaprendizaje les obliga a convertirse en fieles creyentes* (Donal A. Schön, 1992).*

Las políticas educativas y las prácticas sociales en general adolecen con demasiada frecuencia de ofrecer alternativas novedosas, teóricamente bien fundamentadas, para superar prácticas anteriores que se han revelado manifiestamente ineficaces o fracasadas. Uno de los campos en los que parece que este tipo de comportamientos resulta habitual es el de la formación del profesorado, especialmente, la selección, articulación y puesta en funcionamiento de los contenidos que deben conformar la formación inicial.

Pero, qué tipo de contenidos o conocimientos hayan de servir para fundamentar la formación de los futuros profesores es una cuestión más compleja de lo que pudiera parecer ya que, no sólo entran en juego factores de tipo "científico" o de paradigmas formativos, sino también otra serie de contextos de macropolítica cultural y micropolítica de las instituciones de formación que determinan de forma decisiva qué se enseña a los futuros profesores, durante cuánto tiempo, a través de qué metodologías y con qué recursos (Escudero, 1993). Y si esto es así, la justificación de unos u otros contenidos de formación en un momento histórico concreto, así como las propuestas alternativas que se ofrezcan, deben contemplar estas coordenadas si no quieren quedar una vez más en plausibles declaraciones de intenciones sin proyección práctica.

En este breve trabajo trataré de ofrecer una reflexión crítica sobre los esfuerzos, los avances y los obstáculos que se han producido en la configuración y desarrollo de la Didáctica Específica de la Historia en los programas de formación inicial del profesorado de Secundaria en el ICE de la Universidad de Santiago, con la esperanza de que contribuya a buscar respuestas más coherentes al dilema que se plantea en la cita de Donal A. Schön que encabeza este trabajo.

Historia de una cierta sensación de frustración

La generalización de la enseñanza obligatoria y la preocupación progresiva por la calidad de la enseñanza hicieron aparecer la necesidad de la formación inicial del profesorado en toda Europa. En España esta formación, con una diversidad de procedimientos e instituciones de formación entre el profesorado de Primaria y de Secundaria, respondía a un paradigma formativo común: se trataba de dotar a los futuros profesores de los conocimientos científicos y las habilidades técnicas que los harían más eficaces para el desarrollo de la práctica docente.

El currículum que se adoptó, inspirado en los modelos de formación de otros profesionales, estaba articulado en torno a tres tipos de conocimientos que implícitamente traslucían una jerarquía de importancia de los mismos y en los que la práctica aparecía como una obvia aplicación de la teoría (Schön, 1992):

Las ciencias básicas (Historia de la educación, Psicología evolutiva y del aprendizaje, Didáctica general y Organización Escolar).

Las ciencias aplicadas (Didáctica específica de las disciplinas)

Las prácticas

No se hace necesario insistir aquí en las críticas que ha recibido este modelo que, por lo demás, ha funcionado Bcon los ajustes propios del paso del tiempoB hasta la actualidad. Pero, recogiendo sólo algunas de las deficiencias formuladas Bayer como hoyB por los propios estudiantes, podríamos destacar las siguientes: no entender cuál pueda ser la utilidad de la mayor parte de los contenidos procedentes de las ciencias básicas, la desconexión Bincluso contradicciónB entre los contenidos teóricos y los de carácter práctico, el abuso de la teoría, la falta de tiempo y de oportunidades para integrar y hacer operativos la gran cantidad y variedad de contenidos tratados. Y, lo que es peor, los estudiantes acaban el curso con sus ideas iniciales reforzadas: lo importante es conocer la propia materia, lo demás son técnicas y maneras de hacer que se adquieren con la práctica.

En este panorama poco alentador, los contenidos de Didáctica Específica Ben nuestro caso de Didáctica de la HistoriaB aunque disfrutaban de una mejor acogida entre los estudiantes (*al menos en este Seminario tratamos cuestiones útiles que luego pueden aplicarse en las aulas+, suelen decir), no quedan exentos de las críticas vertidas hacia la totalidad del curso: escasa implicación de los estudiantes al no disponer de criterios para discutir las propuestas que se le presentan o buscar otras alternativas, exceso de teoría, dificultad para poner en relación los contenidos de la Didáctica Específica con el trabajo que se realiza *posteriormente+ en las Prácticas.

A estos problemas, derivados del modelo de formación y de los tipos de contenidos tratados en Didáctica Específica, habría que añadir otros derivados del contexto. Por una parte, el lento desarrollo de un campo del saber específico sobre Didáctica de la Historia, lo que hizo que durante mucho tiempo se recurriese a un simple de técnicas o métodos supuestamente innovadores (uso de textos y fuentes históricas, aprovechamiento didáctico del entorno y de la historia local, cine y enseñanza de la historia, etc.). Por otra, la difícil incorporación de un profesorado de Didáctica Específica de la Historia a los programas de formación inicial, profesorado proveniente de las aulas de Secundaria y/o de los Departamentos universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales con formación, aspiraciones y formas de trabajar muy dispares. En los últimos años, los avances en la construcción de un conocimiento específico sobre la Didáctica de la Historia no han ido acompañados de la mejora de las condiciones en las que se realiza la formación ni de una mayor definición de las fórmulas de participación del profesorado de Secundaria experto en didáctica o del proveniente de los Departamentos universitarios. La prolongación de esta situación ha redundado en una cierta sensación de frustración tanto de los profesores formadores en Didáctica Específica como de los estudiantes en formación. Y la situación no

parece ofrecer perspectivas mucho más esperanzadora en el nuevo contexto de formación diseñado por la LOGSE a través del Curso de Cualificación Pedagógica.

Una formación para reflexionar y tomar decisiones sobre la enseñanza de la historia

Las aportaciones de Elliot (1990), Schön (1992), Giroux (1990), Zeichner (1987), entre otros, han contribuido en los últimos años a renovar de forma decisiva la comprensión de la dimensión profesional que manejan los profesores como un conocimiento complejo, de carácter teórico-práctico, orientado a pensar y actuar en situaciones de enseñanza, y a concebir los procesos de formación de docentes como un diálogo entre formadores y profesores en formación en situaciones concretas de enseñanza.

Desde estas posiciones Peter John (1991) ha identificado cinco ámbitos de conocimiento que, en mayor o menor medida, configuran el bagaje de conocimientos profesionales del profesor de Historia y de los que echa mano para pensar y actuar en situaciones de enseñanza:

Conocimiento sobre Historia

Conocimiento sobre enseñanza de la Historia

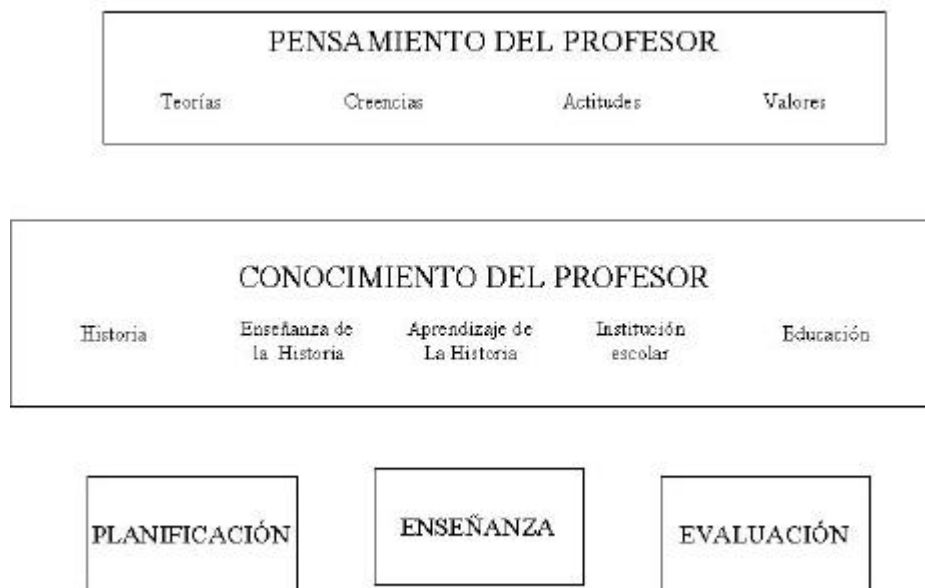
Conocimiento sobre cómo aprenden Historia los alumnos

Conocimiento sobre la institución escolar

Conocimiento sobre la educación en general

Esta serie de conocimientos son movilizados por los profesores en las distintas situaciones concretas de enseñanza de forma semiautomática (Zeichner, 1987) en función de una serie de teorías, creencias, valores y actitudes, en buena medida implícitos, que se van configurando a lo largo de la historia personal y del proceso de socialización que se produce en el sistema educativo. Es este *pensamiento pedagógico+ cotidiano el que guía de forma decisiva los procesos de análisis, planificación y enseñanza de la Historia.

En la interacción entre pensamiento y acción que supone la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de las decisiones de enseñanza, las teorías, creencias y actitudes se ven retroalimentadas por la propia práctica y se reinstalan, matizadas y/o revisadas, en las semipermanentes estructuras del pensamiento del profesor. A este proceso se ha llamado el "ciclo de diseño de la enseñanza" (Clark y Yinger, 1988).



Si adoptamos esta perspectiva del profesor como intelectual reflexivo, que toma decisiones en situaciones concretas de enseñanza recurriendo a una serie de conocimientos complejos que se movilizan a través del filtro de un pensamiento pedagógico que se va configurando en contacto con la práctica docente, la formación inicial de los futuros profesores debe concebirse como un proceso abierto de reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar que los estudiantes en formación han adquirido a lo largo de su prolongada estancia como alumnos en la institución escolar.

De poco sirve, como nos demuestra la experiencia diaria de nuestro trabajo, ofrecer a los estudiantes en formación complejas y potentes teorías sobre la evolución de la Historia como disciplina escolar, sobre cómo aprenden Historia los alumnos de Secundaria, sobre las estrategias y recursos idóneos para facilitar los aprendizajes, o sobre los distintos tipos de evaluación, sus finalidades y sus instrumentos, si no conseguimos que las utilicen para diseñar y desarrollar propuestas concretas de enseñanza. Para que suceda esto último, es necesario comenzar por deconstruir el entramado ideológico de teorías, creencias y valores **B**la mayoría de las veces implícitos**B** que determinan el modo en que el estudiante en formación da sentido al proceso de enseñanza en general y a la práctica de la enseñanza de la Historia en particular, y proceder a su reconstrucción a través de un lento y dialogado proceso de interacción teoría-práctica (Pérez Gómez, 1993).

La formación de los futuros docentes como profesionales reflexivos capaces de intervenir de manera inteligente en los problemas complejos de la práctica educativa, no se consigue a base de proposiciones teóricas, por rigurosas que estas sean, ni siquiera ofreciéndoles conductas supuestamente innovadoras a imitar. Requiere, más bien, desarrollar esquemas flexibles de pensamiento y actuación que permitan analizar cada contexto particular de enseñanza de forma razonada y crítica y experimentar reflexivamente propuestas alternativas suficientemente fundamentadas. En este proceso tienen utilidad, sin duda, las teorías educativas existentes, las perspectivas didácticas innovadoras, y los materiales de

enseñanza que resulten esclarecedores de una práctica pedagógica reflexiva y crítica, no con la intención de ofrecer *recetas+ eficaces, sino de fomentar el pensamiento autónomo y crítico.

Pero la consecución de estas metas formativas es más difícil que su formulación, y en las instituciones de formación del profesorado existe una considerable distancia entre lo que hacemos y lo que declaramos que queremos hacer en nuestros programas de formación. Si queremos reducir esta distancia es necesario convertir nuestro propio trabajo en objeto de reflexión y análisis crítico, lo que, a mi modo de entender, supone:

B Seleccionar los contenidos de formación de modo que promuevan realmente un *conocimiento relevante*, es decir, que posibilite la reconstrucción racional y crítica del pensamiento pedagógico de los estudiantes de formación, reflejo del pensamiento y la ideología dominantes en el sistema educativo, y que cree las condiciones para la construcción de una cultura pedagógica crítica y contrahegemónica (Giroux, 1990).

B Desarrollar estrategias docentes de diálogo y negociación de significados sobre situaciones concretas de enseñanza, lo que Schön (1993) ha calificado sugerentemente como *una conversación reflexiva con la situación+. Esto supone abandonar por parte de los formadores el papel de transmisores infalibles de conocimiento prelaborado, promover la cooperación, el debate y el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones y experiencias, de forma que se ponga en cuestión el dogmatismo epistemológico y pedagógico y se abra espacio a la pluralidad, la diversidad y la negociación democrática de saberes y significados.

B Realizar una evaluación, no sólo cuantitativa, no sólo de resultados, sino también **Byo** diría fundamentalmente **B** cualitativa y de proceso que nos permita obtener información sobre lo que funciona bien y mal, los avances y los obstáculos que lo dificultan, cómo los estudiantes van adoptando nuevas perspectivas o permanecen instalados en su pensamiento inicial, qué aspectos se van resolviendo mejor y cuáles continúan ofreciendo dificultades y retos a abordar.

Un programa de trabajo para la Didáctica Específica de la Historia

En un intento de construir una propuesta de trabajo coherente con los planteamientos señalados más arriba, hemos ido reformulando en los últimos años nuestro programa de Didáctica Específica de la Historia, abandonando posiciones iniciales centradas en la transmisión de los conocimientos producidos en este ámbito, para centrarnos en la perspectiva de reconstrucción crítica del conocimiento pedagógico cotidiano sobre la enseñanza de la Historia. Actualmente desarrollamos nuestro trabajo en torno a cuatro aspectos centrales:

Las ideas que se exponen a continuación están construidas sobre una abundante bibliografía que afortunadamente se ha ido produciendo en los diez últimos años en el campo de la enseñanza de la Historia tanto en España como en otros países. Evito aquí todas las referencias para hacer más ágil la lectura. Las fuentes de las que son más deudoras estas reflexiones pueden consultarse en mi trabajo Armas, X. (1993): *Didáctica da Historia e formación de profesores+, en Montero, L. y Vez, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo, II, 629-635. Una actualización de la bibliografía sobre la enseñanza de la Historia puede encontrarse en los trabajos recogidos en Armas, X. (coord.) (1994): *Ensinar e aprender Historia en Educación Secundaria*. Santiago: ICE de la Universidad.

1. El conocimiento profesional del profesor de Historia

A la pregunta)qué conocimientos profesionales necesita o utiliza un profesor de Historia en Secundaria?. Los estudiantes en formación responden mayoritariamente que lo fundamental es un conocimiento profundo de la disciplina, acompañado de ciertas técnicas y métodos para hacer más atractiva su enseñanza y para adaptar los contenidos a las capacidades del alumnado.

Las expectativas de los estudiantes en cuanto a lo que esperan de la Didáctica Específica son, por lo demás, perfectamente coherentes: esperan obtener orientaciones, sugerencias y ejemplos sobre métodos y técnicas para *explicar+ de forma atractiva y próxima a los alumnos de Secundaria los conocimientos históricos de los que consideran equipados.

A partir del análisis y la discusión colectiva sobre propuestas de enseñanza de la Historia elaboradas en grupos por los propios estudiantes en las primeras sesiones de trabajo, desvelando sus fuentes de inspiración, los sesgos academicistas de las mismas, los tópicos más repetidos, y las ausencias más elocuentes, vamos introduciendo y compartiendo la idea del conocimiento complejo que manejan los profesores de Historia, el pensamiento pedagógico dominante, las teorías, creencias y valores que tácitamente conducen la actuación profesional de los profesores, etc. De este modo se abren interesantes y profundos campos de reflexión en los que los estudiantes van encontrando algunos caminos novedosos para analizar e interpretar críticamente el trabajo profesional de enseñar Historia.

2. La Historia como disciplina escolar (y como ciencia)

También es frecuente en las propuestas de enseñanza formuladas por los estudiantes en formación una fuerte dependencia del conocimiento académico, incluso para una buena parte de ellos parece obvio que los contenidos históricos escolares deben ofrecer una síntesis lo más rigurosa posible de los conocimientos construidos por la investigación académica. Pocos, en cambio, conciben una determinada selección de contenidos históricos como un producto histórico en sí mismo, resultado de una cierta forma de ver y entender la educación y la función educativa asignada socialmente a la historia como disciplina escolar; pocos, a su vez, perciben las propuestas de enseñanza de la Historia como proyectos cargados de intenciones y valores, mientras la mayoría dicen evitar verter sus propios puntos de vista y su ideología en las propuestas que formulan, acogiéndose a una presunta neutralidad de los contenidos históricos.

Trabajar con informaciones relevantes sobre la construcción de la Historia como disciplina escolar, la evolución de los enfoques curriculares que ha experimentado en nuestro país hasta su situación actual, las propuestas innovadoras que se han producido, proporcionar los instrumentos conceptuales y las perspectivas teóricas para poder analizar críticamente la evolución y las tendencias actuales de la Historia en el sistema escolar y de las prácticas educativas más frecuentes suelen producir efectos de sorpresa entre los estudiantes, al hacerse evidentes cuestiones como: el fuerte papel socializador y adoctrinador que ha cumplido **B)** sigue cumpliendo? **B)** la Historia en el sistema educativo, la permanencia de muchas de las prácticas pedagógicas más extendidas en nuestra materia **B)** métodos transmisivos, memorización, protagonismo del libro de texto, etc. **B)**, la distancia entre las teorías y las

prácticas educativas, la lenta influencia de las propuestas innovadoras, etc. Finalmente la meta hacia la que encaminamos el trabajo es a poner de manifiesto las diferentes características del conocimiento académico y el conocimiento escolar en Historia, o lo que lo mismo, familiarizarse con la idea de la *transposición didáctica+ de los contenidos históricos para su tratamiento escolar, y poner esto en relación con la identificación del conocimiento histórico relevante desde el punto de vista educativo, entendiendo por ~~tal~~ aquellos contenidos históricos con mayor capacidad para ilustrar y reconstruir los aspectos del pasado y del presente que aparecen habitualmente deformados en el conocimiento vulgar.

El estudio de caso, las simulaciones y juegos de roles en los que los estudiantes en formación adoptan, analizan y critican razonadamente distintos puntos de vista y actuaciones a la hora de seleccionar contenidos, justificar las distintas opciones, desvelar las corrientes teóricas que subyacen a unas y otras posiciones, etc. son estrategias que se han mostrado especialmente eficaces para estos propósitos (Shulman, 1993).

3. Los alumnos de Secundaria y el aprendizaje de la Historia

Una de las preocupaciones más extendidas entre los estudiantes en formación es cómo adaptar los contenidos históricos a las capacidades de los alumnos, cómo motivarlos hacia la Historia y evitar que les resulte aburrida. Pero les resulta más difícil identificar las raíces de estos problemas o buscar alternativas para mejorarlos.

Poner de manifiesto algunos de los aspectos que afectan al aprendizaje de la Historia en Secundaria: la visión que el alumnado tiene de la Historia y su influencia en el aprendizaje, la importancia y el papel de las ideas de los alumnos, los aspectos del conocimiento histórico que ofrecen mayores dificultades a los adolescentes, algunas ideas para identificar, mejorar y evaluar estos problemas, son aspectos que suelen encontrar buena acogida entre los estudiantes en formación, y que deben ser aprovechados para aproximarlos a la idea del aprendizaje como un proceso de deconstrucción y reconstrucción de las ideas comunes o cotidianas que los alumnos han ido formando en su experiencia personal y escolar, así como al hecho de que las informaciones incompletas o parcialmente erróneas son eslabones necesarios en la construcción de aprendizajes más rigurosos.

En este terreno, el trabajo sobre materiales de las aulas de Secundaria, el examen y discusión de los resultados de algunas investigaciones, las analogías y diferencias entre los alumnos de Secundaria y los propios estudiantes en formación, la evocación de las historias personales de los propios estudiantes en su época de alumnos de Secundaria, son caminos especialmente indicados.

4. Diseño y evaluación de propuestas de enseñanza

Una demanda insistente de los estudiantes en formación es la oportunidad de analizar y comentar propuestas de enseñanza innovadoras que, supuestamente, den respuesta a los problemas que abordan a lo largo del trabajo en Didáctica Específica. Sin embargo, la simple *exhibición+ de materiales de enseñanza les suele dejar perplejos, en unos casos, o dispuestos

a aceptarlos como buenos, en otros, sin que sean capaces de criticarlos de forma razonada o realizar propuestas alternativas.

No parece recomendable utilizar materiales perfectamente acabados, o solicitarles que ellos mismos elaboren unidades didácticas amplias, ya que en el primero de los casos fácilmente los aceptan como válidos y, en el segundo, suelen reproducir modelos ajenos o realizar propuestas poco fundamentadas. Parece preferible trabajar sobre diversas propuestas parciales, preferiblemente que hayan sido experimentadas y evaluadas, tratando de analizar las lógicas y los presupuestos de unas y otras, y realizar breves ensayos de elaboración de materiales en los que se justifiquen suficientemente los problemas que se quieren abordar, las teorías y valores que se ponen en juego, lo que se espera que aprendan los alumnos y las estrategias y recursos que parecen idóneos para facilitar estos aprendizajes.

Quiero finalizar con algunas valoraciones de la evaluación que hemos realizado de nuestro trabajo en los últimos años. Los estudiantes valoran positivamente los contenidos de carácter aplicado y las reflexiones y discusiones establecidas a partir de situaciones prácticas de enseñanza, declaran no entender suficientemente los objetivos del programa de trabajo centrado en la reconstrucción de su propio pensamiento pedagógico cotidiano; demandan más trabajo sobre materiales y propuestas concretas de enseñanza. Bpor abundante que este haya sidoB y manifiestan dificultades para llevar a la práctica muchas de las ideas que se trabajan en el programa.

A nuestro modo de ver estas apreciaciones indican, por una parte, que el pensamiento pedagógico tecnicista y de imitación de modelos sigue fuertemente instalado y que existen obstáculos epistemológicos serios, difíciles de superar a través de un curso de formación inicial como el que actualmente se desarrolla, para avanzar hacia perspectivas crítico-reflexivas y, por otra, que no hemos resuelto satisfactoriamente la integración entre los contenidos de Didáctica Específica y las prácticas escolares.

Referencias

- Clark, C. y Yinger, R. (1988). Teachers planning. En Calderhead, J. (ed.). *Exploring teachers' thinking*. Londres. Cassell.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de formación de los profesores. En Montero, L. y Vez, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 7-91). Santiago: Tórculo. Vol. I.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- John, P. (1991). The professional craft knowledge of the history teacher. *Teaching History*, 64, 8-12.
- Pérez Gómez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En Montero, L. y Vez, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 29-51). Santiago: Tórculo. Vol. I.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

- Shulman, L.S. (1993) Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En Montero, L. y Vez, J.M. (eds.): *Op. cit.*, 53-69.
- Zeichner, K. (1987): Preparing reflective teaching. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565-576.