

PAGÈS, J. (1994): “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51

¿Para qué, qué y cómo enseñamos historia? ¿Qué problemas hallamos en su enseñanza? ¿Aprenden realmente los alumnos aquello que les enseñamos en nuestras clases? ¿Qué necesita saber y saber hacer un profesor o una profesora para enseñar historia? ¿Necesita saber y saber hacer lo mismo el profesorado de primaria y el de secundaria? ¿Quién prepara al profesorado de historia para enseñar? ¿Cómo se le prepara?

La sola formulación de estas preguntas, y de algunas más que se podrían añadir, indica la existencia de un campo de preguntas y de problemas relacionados con la enseñanza de la historia la formación de su profesorado. Ahora bien, ¿es suficiente su existencia para poder hablar de un saber específico dedicado a hallar respuestas a estas preguntas y soluciones a estos problemas?, ¿es suficiente la formulación de preguntas y la constatación de unos problemas para pensar que estamos ante un cuerpo de conocimientos con teorías e investigación propias?, ¿puede un conjunto de preguntas y problemas generar un campo de conocimiento de naturaleza disciplinar? ¿existe una disciplina dedicada a plantearse respuestas y soluciones a los problemas de la enseñanza de historia o, como afirma Rozada (1992) estamos ante una "cuestión" necesariamente indisciplinada?

Me propongo, en primer lugar, reflexionar sobre lo qué se entiende en la literatura pedagógica por didáctica y por didáctica especial -en nuestro caso por didáctica de la historia y de las ciencias sociales- para, a continuación, plantear las relaciones entre la didáctica y el curriculum y entre este y el profesorado, para finalizar con una aproximación a la formación del profesorado en didáctica de la historia y de las ciencias sociales. No me planteo dilucidar si la didáctica de la historia y de las ciencias sociales es o no es una nueva disciplina. Creo que lo que interesa al profesorado y a quienes nos dedicamos profesionalmente a su formación en didáctica de las ciencias sociales es hallar respuestas a los problemas de la práctica que redunden en unos aprendizajes mejores y más útiles social e individualmente.

La didáctica y la didáctica de las ciencias sociales

La didáctica ha sido considerada tradicionalmente una rama de la pedagogía dedicada al estudio del proceso de instrucción y de la educación en clase. Según la conceptualización ya clásica de Tomachewski (1966, 23-24), la didáctica es la teoría general de la enseñanza. Su objeto de estudio se desarrolla a través de siete ámbitos problemáticos: 1) la determinación de los fines y los objetivos de la enseñanza; 2) la descripción del proceso de enseñanza en su forma general y el descubrimiento de las leyes de este proceso; 3) la derivación de principios y reglas para el trabajo del profesorado en la clase; 4) la concreción del contenido de la clase que el alumnado puede asimilar dado su desarrollo y las diversas actividades prácticas que debe realizar; 5) la formulación de los principios fundamentales de la organización de la clase para conseguir que el alumnado aprenda; 6) el análisis de los métodos que el profesorado ha de utilizar en la enseñanza y 7) la selección de los medios materiales que deben utilizarse en clase. Para Tomachewski, estos problemas interesan a la didáctica sólo en la medida en que tienen importancia para todas las asignaturas, haciendo abstracción de las particularidades de cada asignatura concreta.

Conceptualizaciones más o menos parecidas a la de este autor son frecuentes en la literatura pedagógica. En general -ver, por ejemplo, Benedito (1987) o Contreras (1990)- se considera que el ámbito de actuación y de problematización de la didáctica se ubica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Casi siempre estos procesos se plantean al margen de la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos que, como es lógico, tienen unas características teóricas y metodológicas propias y generan un tipo de problemas que no siempre son homologables con los problemas de otros contenidos del curriculum escolar.

El nacimiento y el crecimiento de las didácticas especiales arranca de la decisión de incluir y priorizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje el contenido de unos saberes concretos. En opinión de Johsua y Dupin (1993, 2) las didácticas especiales - estos autores se refieren a la de las matemáticas y las ciencias- se

fundamentan en una elección radical que las distingue progresivamente de otras aproximaciones referidas a la enseñanza científica: *la voluntad de un acceso razonado, sistemático, científico y específico de los fenómenos de enseñanza en dominios disciplinares concretos*. Así, la didáctica de una disciplina puede ser considerada como la ciencia que estudia, en un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz.

A diferencia, pues, de la didáctica general, la didáctica especial pone el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos y no en los procesos de enseñanza/aprendizaje en sí mismos. Así, para las didácticas especiales los siete ámbitos problemáticos de la propuesta de Tomachewski sólo tienen sentido cuando se aplican a los contenidos de asignaturas o áreas concretas y no a la generalidad de las asignaturas del currículum.

La finalidad de la didáctica de la historia y las ciencias sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de 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 de la enseñanza y los aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas. La práctica, la realidad de las aulas debe ser, en opinión de Bronckart (1989, 59), el centro, el corazón de los dos tipos de intervenciones que pueden hacer aumentar el conocimiento didáctico: la teorización y la modificación de las prácticas.

Para teorizar las prácticas es necesario una toma de conciencia de la naturaleza de las finalidades, explícitas e implícitas, de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y, sobre esta base, identificar un conjunto de objetivos realistas, compatibles con el estado general de la enseñanza de cada disciplina. Se trata de conocer y analizar el estado de las prácticas actuales, en situación de clase, sus programas, sus métodos y sus técnicas de evaluación y analizar el grado de coherencia entre los objetivos definidos y las prácticas efectivas. Por su parte, la modificación de las prácticas consiste en definir y experimentar estrategias nuevas y diversificadas y evaluar su eficacia real.

Para analizar la práctica, modificarla o para proponer prácticas alternativas es fundamental averiguar las ideas, las teorías y los propósitos que vehicula el currículum y las ideas y los criterios que utiliza el profesorado para implementarlo en la práctica.

La importancia de considerar el saber que se enseña y se aprende transforma las relaciones binarias de la didáctica general -enseñanza/aprendizaje- en unas relaciones ternarias -enseñanza/saber/aprendizaje- que son las que dan sentido a las didácticas especiales y constituyen la base del sistema didáctico. La didáctica adquiere así un carácter privilegiado para intervenir en el análisis y desarrollo del currículum -tanto del prescrito como del práctico-, de los saberes que se enseñan y de la formación del profesorado.

En consecuencia, para formar profesionales de la enseñanza, la didáctica de la historia y las ciencias sociales necesita delimitar su ámbito de actuación, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no se puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica (AA.VV., 1990). En su ambición para alcanzar estas metas -tanto en el terreno de la teoría como en el de la práctica- dispone de un instrumento privilegiado: el currículum.

La didáctica de las ciencias sociales y el currículum del área.

La didáctica de la historia y las ciencias sociales, como la del resto de asignaturas, ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico. Es, en cierta manera, hija del currículum y de las teorías que en él se vehiculan. El currículum como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica. Como tal construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del

cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad.

El sistema curricular se ha configurado a través de dos polos o etapas: la etapa de la toma de decisiones, en relación con lo que se pretende enseñar, cambiar o reformar y la etapa de desarrollo, de aplicación del curriculum a la práctica. La primera etapa corresponde básicamente a la administración educativa y constituye, por su trascendencia, una de las principales actividades de cualquier sistema educativo. La segunda corresponde fundamentalmente al profesorado. En la literatura curricular anglosajona es frecuente denominar diseño del curriculum a la primera etapa, mientras que a la segunda se la denomina la del desarrollo o implementación del curriculum.

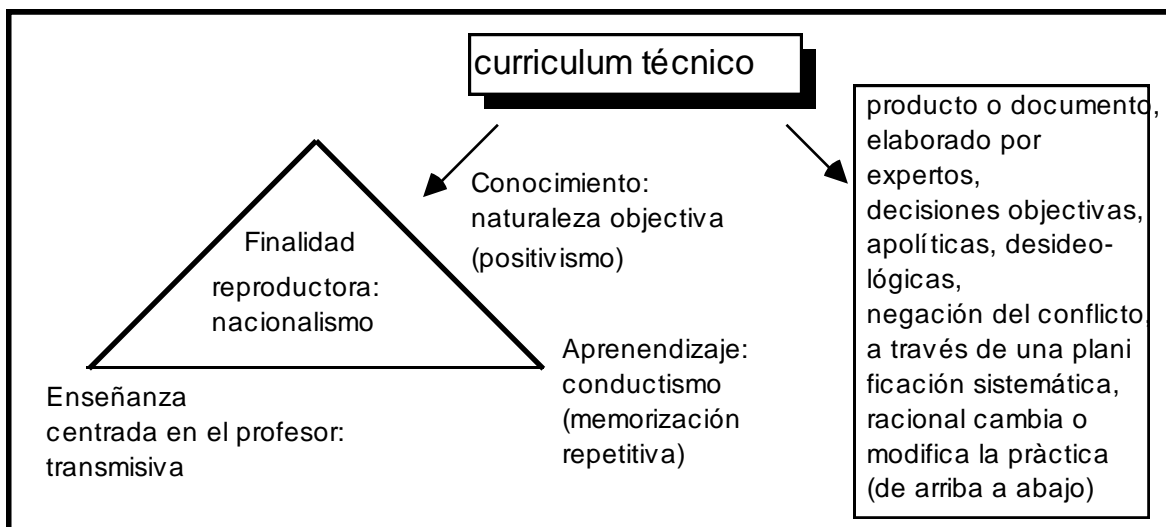
Buena parte de la literatura y de las teorías curriculares tratan de las relaciones entre estos dos polos del sistema curricular, ya que su naturaleza es determinante para entender el valor político del curriculum y su trascendencia como instrumento para la mejora de la calidad de la enseñanza. En definitiva, las relaciones entre la teoría -el diseño del curriculum- y la práctica -la enseñanza- han constituido y constituyen el aspecto más problemático de cualquier innovación, cambio o reforma curricular y han generado teorías y modelos de intervención diferentes según se ponga más énfasis en el predominio de un polo o de otro (el análisis de estas relaciones puede consultarse, por ejemplo, en Carr/Kemmis, 1988; Gimeno, 1988; Grundy, 1991; Kemmis, 1988, Rozada, 1989). Asimismo han determinado las modalidades de formación inicial y continua del profesorado y el papel de la didáctica en la solución de los problemas de la práctica.

¿Cómo han influido en la didáctica de la historia y las ciencias sociales y en la formación didáctica del profesorado las diferentes teorías curriculares?

Si entendemos que el objeto de la didáctica son las interrelaciones que se producen - y, por tanto, que se pueden observar, reconstruir y modificar- entre el profesorado, el alumnado y el saber, comprenderemos que la influencia del curriculum y de las teorías en que se apoya es fundamental para la didáctica, pues es el curriculum quien, en primera instancia, determina qué saberes han de enseñarse y por qué, y sugiere quién los ha de enseñar y cómo.

En el actual contexto de reorganización del sistema educativo español y de la implantación de unos nuevos currícula tanto en la enseñanza primaria y secundaria como en la universitaria, es conveniente prestar atención a las posibilidades que ofrecen los currícula prescritos para mantener la actual situación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales o para intentar cambiarla y, a su vez, mantener o cambiar la formación del profesorado responsable de su implementación en la práctica. Un breve repaso a los tres modelos curriculares nos permitirá analizar el papel que ha tenido, tiene y puede tener la didáctica de la historia y las ciencias sociales en solución de los problemas de la práctica y en la formación del profesorado.

Como es sabido, **el curriculum técnico** es el modelo que durante más tiempo ha determinado el curriculum y ha presidido la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Y es, aquí y en casi todo el mundo, el modelo dominante tanto en el diseño de los currícula como en la práctica educativa. Las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos del curriculum pueden representarse de la siguiente manera:



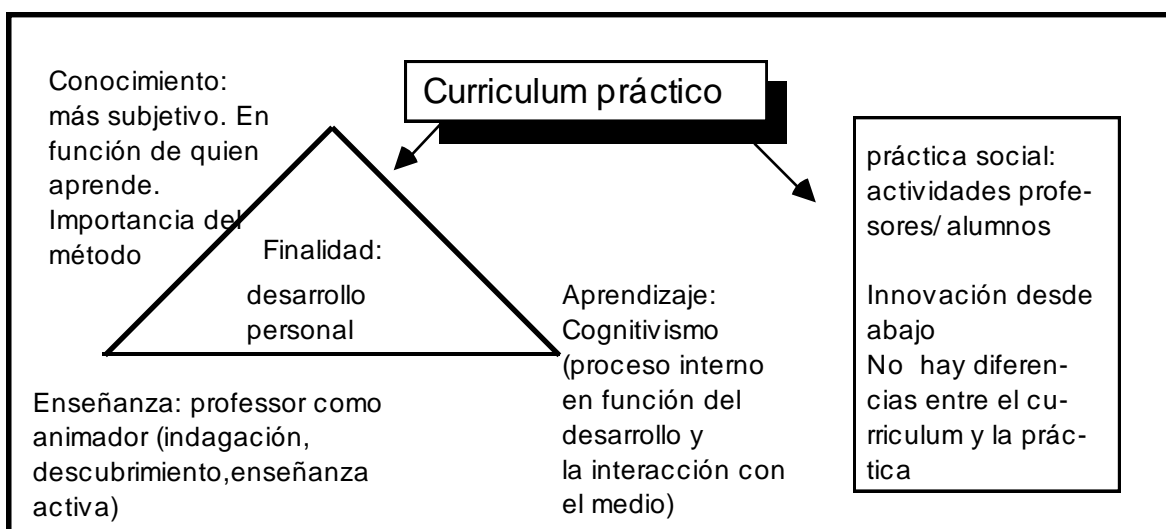
La finalidad que este currículo otorga a la enseñanza de la historia y las restantes ciencias sociales es la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos. Defiende una concepción conservadora de la sociedad y del *status quo* (sea cual sea la naturaleza política del régimen que lo proponga) basada en la necesidad de formar *buenos* ciudadanos y ciudadanas (el estado se otorga la potestad de otorgar esta calificación en función de unos supuestos valores compartidos y de una hipotética herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo país) y, en consecuencia, selecciona los saberes que mejor permiten cubrir estas finalidades. Opta, además, por un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos.

Las capacidades que presiden los objetivos de la enseñanza son cercanas a la concepción del aprendizaje propia del conductismo. El papel otorgado al alumnado que se deriva de estas capacidades fomenta comportamientos pasivos, basados en un pensamiento rutinario. La relación del alumno y la alumna con el saber es una relación subordinada. El conocimiento se sitúa en una posición externa al alumnado y sólo a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquel puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado. El conocimiento suele ser seleccionado para no permitir al profesorado más que una sola lectura del mismo y se presenta ordenado y secuenciado a lo largo de los distintos cursos de cada etapa educativa.

La formación del profesorado que emana de esta concepción ha consistido tradicionalmente en una preparación de tipo cultural y técnico basada en el dominio de los saberes científicos y de algunos métodos propios de la geografía y la historia que, se suponía, permitirían al profesorado la toma de decisiones sobre el cómo enseñar. En España, la didáctica de la historia y las ciencias sociales no figura con entidad propia ni en los planes de estudio del profesorado de primaria ni en los de secundaria (a lo sumo existe la Historia y su didáctica en los planes de estudio de la formación de maestros al lado de una didáctica general que casi nunca tiene como referente fundamental los problemas de la práctica de enseñar. En la formación del profesorado de secundaria ni siquiera existe esto). En consecuencia, se supone que para enseñar no hace falta ningún conocimiento didáctico y que los problemas de la relación entre el profesorado, el alumnado y los saberes no existen o, si existen, se solucionan a través del conocimiento disciplinar del profesorado, de la buena voluntad o del azar. Esta situación ha empezado a cambiar en los nuevos planes de estudio de la formación del profesorado de primaria pero existen enormes resistencias para la introducción de la didáctica en la formación del profesorado de secundaria.

La hegemonía y la virtualidad de este modelo, sin embargo, hace años que ha sido cuestionada por el profesorado más consciente de los problemas de la enseñanza de la geografía, la historia y las demás ciencias sociales, que ha sido, sin duda, pionero en la didáctica de las ciencias sociales. Este cuestionamiento ha

encontrado cobijo en el **currículum práctico**. Las relaciones que se establecen en el currículum práctico o currículum como proceso social entre los tres elementos del sistema didáctico pueden representarse de la siguiente manera:



El currículum práctico se ha identificado con los principios de la escuela activa y de la renovación pedagógica. El currículum se crea en la práctica y es sólo en ella donde adquiere sentido. La inexistencia de evidencias que demuestren que los valores tradicionales sean alcanzados por los niños y niñas y por la juventud a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales fue una de las razones que explica la aparición de este enfoque.

Las reacciones más importantes en contra del modelo técnico y la progresiva implantación del currículum práctico se sitúan en el período de entreguerras y en la década de los años sesenta-principios de los setenta (el movimiento de los Nuevos Estudios Sociales en Estados Unidos, *l'éveil* en Francia, los trabajos del *School Council* en Inglaterra, la *ricerca* en Italia, el estudio del medio en España,...) si bien se mantienen en la actualidad. La reflexión axiológica de la que parte el currículum práctico comparte los principios del movimiento progresista para la escuela nueva. Se pone el énfasis en el alumno o la alumna, en sus necesidades personales y en las nuevas teorías psicológicas procedentes del cognitivismo piagetiano.

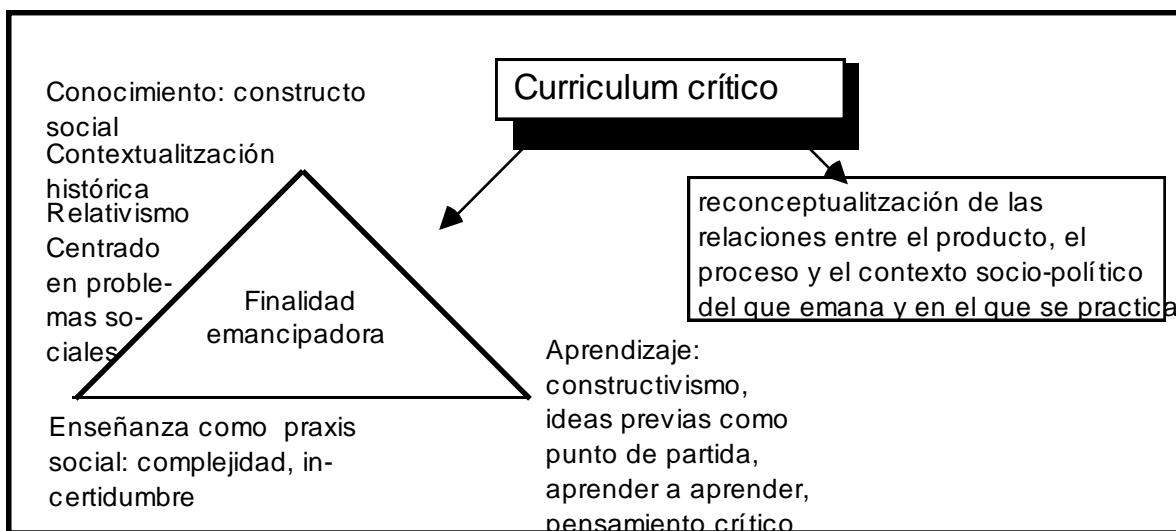
La enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se propone desde este enfoque se ha de basar en la vida y en los problemas reales del alumnado y ha de permitirle pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses. El acento deja de estar situado en la formación de una conciencia cívico-patriótica y en los conocimientos disciplinares tal como los conciben las ciencias y se enseñan en la universidad y se sitúa en el alumno y en la vida.

El conocimiento, por tanto, es un medio para el desarrollo personal y no se concibe como una finalidad en sí mismo ni como un medio para intervenir en la sociedad. Se da preferencia a los métodos como si los métodos, por ellos mismos, pudieran favorecer el pensamiento y desarrollar capacidades cognitivas. Se pretende que el alumnado "descubra" la realidad como si la realidad pudiera ser descubierta al margen de las teorías y los conceptos que la hacen inteligible. Existe, en algunos casos, un cierto desprecio por la teoría y una exaltación por la práctica que, a menudo, tiende a la actividad por la actividad.

La formación didáctica del profesorado se ubica en la propia práctica de la enseñanza y en el trabajo cooperativo de los profesores y profesoras de un mismo centro o de varios centros. Los movimientos de renovación pedagógica suplen los déficits de la formación inicial del profesorado apostando por una autoformación didáctica centrada en los problemas de la práctica y en la elaboración de materiales curriculares para su intervención en ella.

Por lo que se sabe hasta ahora, el impacto del currículum práctico en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido desigual. En los países donde se ha analizado -como en los Estados Unidos (por ejemplo, Fenton, 1991)- se ha comprobado que los esfuerzos realizados en la elaboración de propuestas y materiales curriculares no han tenido los resultados que se esperaban, entre otras razones, por el esfuerzo que su adecuación a la práctica de cada aula representaba para el profesorado. Sin embargo, existen evidencias (Stodoslsky, 1991) de que en la escuela primaria hay un número importante de profesores y profesoras que practican una enseñanza basada en sus principios. Aún hoy está por hacer el análisis de lo que ha supuesto en España la aplicación -a través de los movimientos de renovación pedagógica- del currículum práctico en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Algunas de las aportaciones del currículum práctico pueden mantenerse y resituarse en la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales dentro de los principios del **currículum crítico**. El currículum crítico concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimientos como para el análisis de los problemas sociales. Sus principales aportaciones consisten en plantear el carácter ideológico del currículum y de la práctica y en fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico. Las relaciones entre sus elementos pueden ilustrarse en el siguiente cuadro:



La opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente a como lo hace en los dos modelos anteriores. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el currículum y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera.

Siguiendo las aportaciones de Popkewitz (1983) y de Apple (1986) se puede hablar de un currículum crítico de ciencias sociales cuando el contenido cumple con los siguientes requisitos: a) las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; b) no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; c) las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; d) no se elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; e) los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden; y f) los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

En el currículum crítico, el contenido adquiere un lugar predominante. Se enriquece y se diversifica. Deja de ser un contenido exclusivamente factual como en el primer modelo o un contenido subordinado al interés del alumnado que ha de descubrirlo, como en el segundo. Los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y étnias, los derechos humanos y de las minorías, las otras culturas, el uso y el abuso del poder, etc. son objeto de estudio preferente al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia y las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos y de todas las personas. El conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. La complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido.

Los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje pueden apoyarse en los principios de constructivismo y en el desarrollo de capacidades de orden superior -en especial las del pensamiento crítico- (Tulchin, 1987; Newmann, 1991). El profesorado ha de procurar facilitar contenidos para que los estudiantes puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferenciar y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa. Se requiere predisponer al alumnado para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social.

El reto que para el profesorado supone romper con la concepción curricular del modelo técnico, tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del currículum, cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación o el descubrimiento de conocimientos, puede tener efectos positivos para la enseñanza de las ciencias sociales y puede convertir el conocimiento histórico y social en un conocimiento útil para los estudiantes y para la sociedad. Para ello es necesario dar un giro copernicano a la formación del profesorado en la línea de las teorías de Giroux (1988) -el profesor como intelectual comprometido- o Schön (1983) -el profesor como práctico reflexivo- y de las aportaciones de la investigación-acción o de las comunidades autoreflexivas por las que apuestan los partidarios del currículum crítico.

El análisis y la comprensión de los problemas de la práctica a los que deberá dar respuesta el profesorado y la búsqueda de soluciones a los mismos es el principal requisito para que los distintos proyectos curriculares que se han ido elaborando en los últimos años en nuestro país -y en muchos otros- puedan ser asumidos por el profesorado como instrumentos del cambio de sus prácticas. Considerar la didáctica como una disciplina curricular permite plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica y facilita la elaboración de estrategias de formación para el desarrollo y el cambio del currículum.

Investigaciones sobre el profesorado de ciencias sociales y el currículum.

¿Cuál ha sido y es el papel del profesorado ante el currículum y ante las propuestas de cambiarlo? ¿Se le ha preparado para tomar decisiones sobre el contenido que enseña? ¿Se le ha enseñado a analizarlo y a cambiarlo cuando no produce aprendizajes?

Existen evidencias más que suficientes que demuestran que el profesorado es, en última instancia, el responsable principal del éxito o del fracaso del currículum. También existen evidencias sobre la virtualidad de las distintas teorías curriculares en relación con el protagonismo y el papel que se otorga al profesorado para tomar decisiones curriculares. Por tanto, ninguna reforma curricular puede hacerse a sus espaldas a no ser que se pretenda *a priori* su fracaso.

Algunas investigaciones recientes sobre las relaciones entre el profesorado de historia y ciencias sociales y el currículum del área han abierto una interesante vía de trabajo para plantear de manera más realista y

ajustada a los problemas de la práctica tanto las reformas curriculares como la formación inicial y permanente del profesorado y el papel que la didáctica debe tener en ellas.

En Estados Unidos, Thornton (1991) revisó las investigaciones realizadas sobre el profesor de historia y ciencias sociales como controlador (*gatekeeper*) del curriculum y extrajo una serie de conclusiones que son una importante aportación para pensar y diseñar vías para la formación y actualización didáctica del profesorado. También en España se han realizado distintas investigaciones centradas en las relaciones entre el profesorado y el curriculum que comentaré y valoraré más adelante.

Thornton parte de la consideración de que el profesorado es siempre un controlador que toma decisiones curriculares e instructivas. En la práctica las decisiones curriculares -los objetivos y las experiencias para alcanzarlos- y las decisiones instructivas -cómo enseñar- son interactivas y están condicionadas por el marco de referencia de cada profesor o profesora. Este marco está formado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida y se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza de las asignaturas que enseña y a la naturaleza del pensamiento.

El marco de referencia determina el significado que el profesor da a la historia y las ciencias sociales -los propósitos y las finalidades de su enseñanza- y, en consecuencia, a la planificación y a la instrucción. La hipótesis básica de Thornton para analizar la función controladora del profesorado consiste en considerar que el conocimiento se construye socialmente, es decir, que depende de contextos sociales e históricos. En consecuencia, para saber cómo actúa el profesorado es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo afectan las decisiones que toma.

En su revisión, Thornton analiza las investigaciones sobre las funciones curriculares del profesorado en tres ámbitos: el significado que otorga a la enseñanza de las ciencias sociales, la planificación y la instrucción.

En el primer ámbito, llega a las siguientes conclusiones: a) los criterios del profesorado sobre las disciplinas sociales influyen en gran medida en la toma de decisiones sobre el curriculum y la instrucción; b) estos criterios influyen en la planificación y en el curriculum que realmente se imparte en clase; c) la mayoría de profesores tienen una gran libertad para definir las ciencias sociales aunque no la ejercen e incluso no son conscientes de poseerla; d) los expertos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales -los didactas, para entendernos- y el profesorado atribuyen significados diferentes a la historia y las ciencias sociales; y f) hacen falta más investigaciones para saber cómo y por qué el profesorado llega a definir las ciencias sociales de una determinada manera.

Los resultados del análisis de las investigaciones sobre la planificación, conducen a Thornton a las siguientes conclusiones: a) el profesorado transforma el curriculum y toma decisiones para un grupo concreto de alumnos y alumnas; b) el profesorado piensa el curriculum en términos de lo que es posible enseñar a cada grupo concreto de alumnos más que en términos de lo que puede ser un curriculum ideal; c) el curriculum es considerado por los profesores y las profesoras como un cuerpo de conocimiento identificado por "expertos" y presentado a través de libros de texto (una mayoría de profesores manifiesta que les es mucho más fácil enseñar que decidir qué han de enseñar); d) muchos profesores y profesoras no son conscientes del grado de control que realmente ejercen sobre el curriculum que planifican para sus alumnos; e) la viabilidad y la socialización son los principales criterios que utilizan los profesores para planificar el curriculum.

En cuanto al tercer ámbito -el más investigado-, el de la instrucción o la enseñanza, Thornton señala que: a) la mayor parte de estrategias instructivas se basan en clases magistrales y en la utilización del libro de texto; b) algunos profesores y profesoras, en especial de la escuela primaria, rompen esta uniformidad utilizando estrategias más variadas y c) la eficacia educativa de la narración y la exposición varía de forma considerable de un profesor a otro.

Para Thornton (1992) es inevitable el papel de controlador del curriculum que tiene el profesorado. De él depende lo que ocurre en clase y, por tanto, los aprendizajes que realizan o dejan de realizar los alumnos. Por ello sugiere que la formación inicial y continuada del profesorado ha de estar más relacionada con esta

función pues sus creencias sobre el significado de las ciencias sociales, y de la historia, determinan su planificación y su enseñanza. Considera que, en caso contrario, es improbable que cambien las prácticas de enseñanza pues ninguna reforma ni ninguna innovación puede ser impuesta en contra de la voluntad de quienes deben materializarla. Sugiere la necesidad de repensar las relaciones entre los didactas y el profesorado, y aconseja a los primeros a que se acerquen a los problemas reales de la enseñanza a través de la propia enseñanza a fin de ayudar al profesorado a "guardar la puerta curricular tan seriamente como sea posible" (74).

Investigaciones posteriores a las analizadas por Thornton y realizadas en Estados Unidos y en otros países corroboran sus conclusiones. En España, destacan los trabajos de Guimerà (1992), Blanco (1992) y Pagès (1993). Guimerà analiza, a través de una muestra bastante amplia, el pensamiento del profesor de historia de bachillerato. En sus conclusiones se pregunta si están preparados para acometer el reto de la reforma educativa y ante la respuesta que da -un sí, pero...- señala aquellos aspectos en los cuales cree que están preparados y aquellos en que cree que no lo están.

Entre los primeros destacan los siguientes: el hecho de estar entrenados para enseñar diferentes asignaturas (geografía e historia del arte, además de historia), la experiencia docente acumulada, el hecho que les guste enseñar historia, el conocimiento que tienen de las dificultades de comprensión de aspectos claves de la historia por parte del alumnado, la variedad de contenidos trabajados y la utilización de métodos variados en clase. Entre los segundos, apunta: el escaso interés y formación en cuestiones psicopedagógicas, el desánimo profesional, el temor de tener que enseñar a alumnos de 12 a 14 años (por el bajo nivel de conocimientos que creen que tienen), la identificación de los contenidos sólo como información y los problemas que tienen en la planificación de sus clases. En relación con este último punto -trascendental para el desarrollo del currículum y para la enseñanza-, la autora opina que es donde pueden preverse más problemas. Como posibles soluciones sugiere algunas medidas de formación basadas en el paradigma del pensamiento del profesor y en la investigación acción.

Por su parte, Blanco analiza los problemas relativos a la selección y organización del contenido, a partir de una situación concreta -un estudio de caso- de enseñanza/aprendizaje de la historia en el bachillerato. La autora rastrea las razones por las que la práctica analizada es como es y, por eso, considera que se ha de implicar en la práctica del profesor trabajando con él, y no para él. Una vez conocida su tarea educativa, en su propio contexto, busca los marcos más amplios donde se generan y tienen sus raíces gran parte de las ideas y actuaciones que se hacen presentes en las aulas.

La aportación más importante de Blanco, que no saca conclusiones sino que plantea dudas, problemas y cuestiones a debatir y a seguir estudiando, consiste en haber aplicado una metodología cualitativa para informar sobre la realidad educativa de una clase de historia y sobre el pensamiento curricular del profesor. En su opinión, *los estudios de casos permiten reflexionar sobre la enseñanza y posibilitan la mejora de la práctica. Primero, y muy especialmente, ampliando el conocimiento de los participantes al ofrecerles perspectivas complementarias a las suyas. (...). En segundo lugar, y a través de la divulgación de los informes, se ofrece a otros docentes y estudiantes un "espejo" en que mirarse* (440). Por esta razón, sugiere pistas sobre las claves de la transformación del conocimiento que realizan las escuelas y las pone en relación con el currículum, el papel de los libros de texto, la investigación, los especialistas y la formación del profesorado.

La investigación que realice (Pagès, 1993a) sobre la experimentación del currículum de historia y ciencias sociales del ciclo superior de la Educación General Básica (EGB) en Catalunya confirma buena parte de los datos obtenidos por las investigaciones anteriores. Las valoraciones realizadas por los profesores que participaron en la experimentación demuestran que tienen un pensamiento curricular y que lo utilizan para interpretar el currículum prescrito y concretarlo en la práctica. Demuestran, asimismo, que este pensamiento es idiosincrático y que procede de la propia práctica, de experiencias anteriores y de sus ideas sobre el mundo y la sociedad y la enseñanza y el aprendizaje. Por esta razón existen entre el profesorado opiniones e interpretaciones diferentes del currículum o de algunos de sus aspectos.

También pude comprobar las dificultades del profesorado para incorporar nuevos contenidos y para utilizar modelos de secuencia diferentes de los clásicos, especialmente si desconocían su valor educativo y nadie les había preparado para enseñarlos. Por otro lado, confirme que, efectivamente, un sector importante del profesorado se hallaba más cómodo cuando tenía que decidir cómo enseñar un contenido que no cuando tenía que decidir qué contenido enseñar. Finalmente, pude comprobar que la mejor manera de resolver los problemas que tienen los profesores para seleccionar, concretar, secuenciar y enseñar el contenido del currículum es partiendo de su propia práctica.

En la medida que los profesores analicen y expliquen su propia práctica, pueden descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas y pueden tomar decisiones realistas sobre los contenidos del currículum. En ningún caso parece una opción realista querer imponer un contenido nuevo al margen de la práctica y, menos, querer imponerlo rápidamente. Los cambios realistas y efectivos son aquellos que asume el profesorado desde su propia práctica cuando ha descubierto su valor y la posibilidad de que mejoren su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos; es decir, cuando comprende y comparte el valor educativo del cambio y domina el contenido que quiere y puede enseñar.

Ante un currículum como el que se proponía en la experimentación, la mayoría de profesores creía que era necesaria y urgente una formación práctica que partiera de la realidad de las aulas e incidiera sobre ella. Una formación que evitara el voluntarismo de unos pocos -como ocurrió en su caso- y fomentara el trabajo cooperativo en los centros. El conjunto de necesidades sobre las que opinaban que necesitaban formación incluía prácticamente todos los campos del currículum, desde las fuentes hasta la práctica, desde los contenidos disciplinares -el qué y el cuándo enseñarlos- hasta las maneras de intervenir en la práctica, desde las teorías curriculares hasta la didáctica de cada una de las disciplinas del área. El conjunto de informaciones y valoraciones recogidas a través del análisis de documentos y de entrevistas con los profesores permite plantear y desarrollar un proyecto de formación basado en las necesidades sentidas por el profesorado que, sin pretensiones de generalización, puede establecer las bases de lo que la didáctica debe aportar a su formación.

La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado.

La didáctica de la historia y las ciencias sociales es, sin embargo, una ciencia joven, con una importante escasez de investigaciones y con un corpus teórico y conceptual débil y en evolución. Estos hechos condicionan los programas de formación inicial y continuada del profesorado. No tanto por no saber cuál debe su contenido sino, fundamentalmente, por las formas y por las estrategias para lograr un cambio real en las prácticas curriculares de los profesores que ya ejercen y un preparación de los que se forman para que puedan ejercer como prácticos reflexivos y como intelectuales comprometidos.

Las modalidades más frecuentes de formación continuada del profesorado suelen ubicarse aún dentro del modelo curricular técnico y se caracterizan, en el caso de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, por tener un carácter más informativo que formativo, y por poner más el énfasis en el currículum prescrito y en lo que debería hacer el profesorado que en el currículum práctico, en lo que ya está haciendo y en los problemas que realmente tiene. Se ocupan más de las formas que del fondo de los problemas curriculares.

El papel de la didáctica y de los didactas en estas modalidades suele ser concebido por el profesorado en ejercicio como el de una ciencia -o pseudociencia- teórica y el de unos expertos alejados de los problemas de la práctica, de la vida en las aulas. No se establecen con facilidad puentes entre el mundo feliz de la teoría y el mundo complejo y problemático de la práctica y, cuando se establecen, no suelen generar cambios substanciales ni en uno ni en otro ni ofrecen conocimientos teóricos sobre la práctica y conocimientos prácticos desde la teoría. Son dos mundos que conviven ignorándose.

Sin embargo, si es cierto -y en mi opinión lo es- que la principal preocupación de la didáctica de la historia y las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir desde los propios saberes. Los

saberes son, como he dicho al comienzo, la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y los alumnos y alumnas.

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... son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado. Son problemas prácticos sobre los que el profesorado puede y ha de aportar sus conocimientos y sobre los que la didáctica puede y ha de aportar el resultado de sus reflexiones e investigaciones.

Urgen, desde luego, investigaciones cualitativas, estudios de caso contextualizados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos y sociales concretos, como los de otras didácticas especiales, que constituyan, por un lado, la base teórica de la didáctica y que, por otro, puedan ser contrastados por los profesores desde su práctica. Estudios de caso sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos que actúen, como señala Blanco, de "espejo" para analizar la práctica y hallar sugerencias que puedan ser utilizadas en la práctica, de manera reflexiva, por el profesorado. La escasez de estudios de caso concretos es, sin duda, un handicap importante para el crecimiento de la didáctica de las ciencias sociales. Para Brophy (1993), cada estudio de caso que se realiza y se da a conocer públicamente incrementa la comprensión de las complejidades a las que han de hacer frente los profesores de historia y ciencias sociales cuando implementan el currículum. Cada caso, además, es un modelo que se ofrece al profesorado para su análisis, imitación o potencial adaptación.

La preocupación, hoy, de buena parte de los didactas de las ciencias sociales y de los formadores del profesorado es, sin duda, el conocimiento que poseen los profesores y como lo utilizan en sus clases, de tal manera que se puede afirmar que el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa (Palonsky, 1993). Averiguar qué enseñan y cómo lo enseñan, con qué problemas se encuentran, qué preparación necesitan y cómo deben adquirirla, está generando un creciente volumen de investigación que va a beneficiar a la didáctica y fundamentalmente a la práctica (véanse, por ejemplo, los trabajos dedicados a la formación del profesorado de estudios sociales en *The International Journal of Social Education*, vol. 7, nº 3 o los trabajos coordinados por Brophy sobre el mismo tema en *Advances in Research on Teaching*, vol. 4).

Mi preocupación por este tema me ha hecho plantear la formación continua del profesorado de manera bastante diferente a la de la racionalidad técnica. Desde hace un par de años, por ejemplo, estoy experimentando en mis cursos y seminarios de formación del profesorado de historia y ciencias sociales de secundaria una estrategia basada en unos materiales procedentes de las investigaciones realizadas por el profesor Evans (1988, 1989, 1990) sobre los estilos de enseñanza en historia predominantes en los Estados Unidos. Esta estrategia se fundamenta en la práctica del profesorado de la que parte y sobre la que pretende incidir.

Sus objetivos consisten en que cada profesor o profesora: a) reflexione sobre su estilo de enseñanza, b) compare y analice, en pequeño grupo, los estilos que presenta Evans en sus investigaciones y c) debata, en gran grupo, las características de los principales estilos de enseñanza en historia y las posibilidades de modificarlos o cambiarlos.

La primera actividad propone que los profesores elaboren un documento sobre su estilo de enseñanza en el que han de figurar los siguientes aspectos:

- el estilo o método de enseñanza utilizado con más frecuencia en las clases y las razones por las que se ha optado por este estilo o método (el cómo enseñar);
- los propósitos o finalidades que otorgan a la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales en un curso concreto (el para qué enseñar);
- los temas y los contenidos de la programación de un curso (el qué enseñar);
- la opinión que creen que tienen sus alumnos o alumnas de sus clases y de la asignatura;

- la descripción y valoración que creen que haría un observador externo -un compañero o compañera de profesión- de sus clases.

Este documento se realiza individualmente y no es objeto de análisis ni de comentario generalizado aunque, en una sesión posterior lo analizo y comento globalmente. Es el punto de partida para que cada profesor o profesora tome conciencia de las características de su propia práctica.

La segunda actividad consiste en leer, analizar y comentar, en pequeño grupo, unos textos sobre: a) las concepciones y las prácticas de los profesores y profesoras de historia de los Estados Unidos sobre su estilo de enseñanza y los objetivos que otorgan al aprendizaje de la historia, b) las opiniones que tiene el alumnado de cada uno de estos profesores sobre su manera de enseñar y sobre los motivos de aprender historia, y c) las descripciones que un observador externo ha realizado de una clase típica de cada profesor. Los textos de cada uno de los tres grupos se presentan desordenados a fin de que el profesorado los relacione, compare y analice. La comparación entre cada estilo y el estilo de cada uno de los profesores o profesoras del curso se realiza mentalmente.

La última actividad consiste en debatir y analizar las relaciones que existen entre los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje con las concepciones del valor educativo de las disciplinas del área y la necesaria coherencia entre la naturaleza epistemológica del conocimiento social, su enseñanza y su aprendizaje.

La clasificación establecida por el profesor Evans del profesorado de historia según su estilo de enseñanza -narradores de historias (o profesores tradicionales), los historiadores científicos (o profesores crítico-constructivistas), los relativistas o reformistas (o profesores activos), los filósofos cósmicos (no he hallado paragon con ningún tipo de profesor de nuestras latitudes aunque, en parte, podrían ser catalogados como idealistas) y los eclécticos- es un pretexto para que profesores y profesoras reflexionen sobre la práctica desde la práctica y quieran iniciar un proceso de cambio o de innovación en consonancia con los problemas que ellos mismos detectan.

Los resultados de esta estrategia me indican que el profesorado está mucho más dispuesto a compartir sus problemas, a dialogar y confrontar sus opiniones sobre su enseñanza con el didacta que en otras modalidades de formación que he experimentado. Utilizada como punto de partida me ha permitido plantear, posteriormente, el análisis de problemas de enseñanza y aprendizaje de contenidos concretos como, por ejemplo, el tiempo histórico, la causalidad, el relativismo interpretativo o la utilización de fuentes primarias en la enseñanza y sugerir y debatir proyectos de intervención en la clase.

Asímismo me ha permitido aprehender y aprender de la práctica de los profesores e incorporar ideas y sugerencias en mi programa de formación inicial del profesorado.

¿Hasta qué punto experiencias de este tipo e investigaciones como las que he citado son útiles para hacer progresar el conocimiento en la didáctica de la historia y las ciencias sociales? ¿Constituyen elementos que puedan algún día formar parte de una epistemología de la didáctica de la historia las ciencias sociales que "discipline" este campo de problemas? Las respuestas no me corresponde plantearlas ahora. En cualquier caso, creo, con Camilloni (1994, 26) que *si el objeto de la didáctica, la enseñanza de las ciencias sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se la encara seriamente, la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, se revela doblemente intrincada, pero no imposible*. En el largo camino que nos queda por hacer no sobra nadie ni nadie es imprescindible pero si es necesario, como señala Rozada (1992), que no se restrinja *el pluralismo, la confrontación, el debate y, en definitiva, la democracia*, objetivos que, a mi entender, persigue, en última instancia, tanto la enseñanza de las ciencias sociales como su didáctica.

Joan Pagès,
Barcelona, octubre-diciembre de 1994

Bibliografía.-

APPLE, M. W. (1986): Ideología y currículo. Madrid: Akal

AA. VV. (1990): *Los nuevos currícula de didáctica de las ciencias sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria*, en Boletín de didáctica de las ciencias sociales, nº 2, pp. 7-24.

BENEDITO, V. (1987): Introducción a la Didáctica. fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona. Barcanova.

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.

BROPHY, J. (1993): *Findings and Issues: The Vases Viewed in Context*, en Advances in Research on Teaching, vol. 4, pp. 219-232.

BRONCKART, J-P. (1989): *Du statut des didactiques des matières scolaires*, en Langue Française nº 82, pp. 53-66.

CAMILLONI, A. R. W. de (1994): *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*, en AISENBERG, B./ALDEROQUI, S. (comps.): Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, pp. 25-41.

CARR, W./KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS, J. (1990): Enseñanza, currículum, profesorado. Madrid. Akal.

EVANS, R. W. (1988): *Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History*, en Theory and Research in Social Education, vol. XVI, nº 3, pp. 203-225

EVANS, R. W. (1989): *Teacher Conceptions of History*, en Theory and Research in Social Education, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Traducción al castellano: *Las concepciones del maestro sobre la historia*, en Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 3-4, pp. 61-94

EVANS, R. W. (1990): *Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief*, en Theory and Research in Social Education, vol. XVIII, nº 2, pp. 101-138

FENTON, E. (1991): *Reflections on the "New Social Studies"*, en The Social Studies, nº 82, pp. 84-90

GIMENO, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata

GRUNDY, S. (1991): Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata

GUIMERA, 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.

JOHSUA, S./DUPIN, J-J. (1993): Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris. Presses Universitaires de France.

KEMMIS, S. (1988): El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

NEWMANN, F. M. (1991): *Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments*, en Theory and Research in Social Education, vol. XIX, nº 4, pp. 324-340.

PAGES, J. (1993a): El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya. Tesis doctoral inédita. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

PAGES, J. (1993b): *Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales*, en Infancia y Aprendizaje, nº 62-63, pp. 121-151.

PAGES, J. (1994a): *Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica*, en L'Avenc. Revista d'Història. nº 177, pp. 49-52

PAGES, J. (1994b): *Per què i què ensenyar i aprendre de ciències socials a finals del segle XX? Anàlisi del currículum de primària i secundària de la Generalitat*, en Perspectiva Escolar, nº 182, pp. 9-20.

PALONSKY, S. B. (1993): *A Knowledge Base for Social Studies Teachers*, en The International Journal of Social Education, vol. 7, nº 3, pp. 7-23.

POPKEWITZ (1983): *Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas*, en GIMENO, J./PEREZ, A. (ed.): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, pp. 306-321.

ROZADA, J. M. (1989): *Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico*, en ROZADA, J. M./CASCANTE, C./ARRIETA, J. : Desarrollo curricular y formación del profesorado. Gijón. Cyan, pp. 39-81.

ROZADA, J. M. (1992): *La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente*, en Aula de Innovación Educativa nº 8, pp. 5-9.

STODOSLSKY, S.S. (1991): La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona. Paidós/MEC.

THORNTON, S. J. (1991): *Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies*, en SHAVER, J. P. (ed.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan, pp. 237-248.

THORNTON, S. J. (1992): *Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase*, en Boletín de Didáctica de las ciencias sociales, nº 5, pp. 67-74.

TOMACHEWSKI, K. (1966): Didáctica General. México. Grijalbo.

TULCHIN (1987): *Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico*, en Revista de Educación, nº 282, pp. 235-253.