

PAGÈS, J. (2000): "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado", *Iber* nº 24, abril 2000, 33-44

Resumen:

El autor presenta algunas consideraciones sobre los orígenes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, destacando las relaciones entre los problemas de la práctica de enseñar y la creación e institucionalización de la DCS como área de conocimiento universitaria. Se presentan algunos de los cambios en la conceptualización de la DCS así como las finalidades de su curriculum en la formación del profesorado.

1. ¿Por qué una Didáctica de las Ciencias Sociales?, ¿cuál es su objeto de estudio?.

Desde los orígenes de la escuela pública, saber enseñar contenidos ha constituido una de las principales preocupaciones del profesorado de cualquier etapa educativa. Aún hoy es frecuente oír a estudiantes de profesor, o a profesores en activo, preguntar: "y esto cómo se enseña". A esta preocupación pretendió dar respuesta durante mucho tiempo la Didáctica General desde la construcción de modelos generales para los problemas de la enseñanza de todo tipo de contenidos. La constitución de áreas de conocimientos dirigidas a los problemas de la enseñanza de contenidos concretos es mucho muy reciente. Como es sabido, la aparición de las Didácticas específicas como ámbitos dedicados al análisis y a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos, y a la formación del profesorado, puede situarse entre la década de los sesenta y la de los setenta si bien existen antecedentes importantes tanto en el mundo anglosajón como en España y en los países de nuestro entorno. La institucionalización de este campo de conocimientos, y su reconocimiento como área del saber universitario se produjo en España en la década de los ochenta. Esta institucionalización ha tenido, en mi opinión, una enorme importancia en la construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales y en su consolidación como uno de los pilares de la formación del profesorado.

¿Por qué las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de las Ciencias Sociales, aparecen tan tarde en el panorama educativo? Porque hasta la masificación y progresiva democratización del sistema educativo, los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos no eran evidentes ni se manifestaban con la crudeza que se manifestaron a partir de este momento. Con la masificación, y la mayor duración de la enseñanza obligatoria, empieza a hablarse del "fracaso escolar", es decir de la existencia de alumnos y alumnas que no consiguen aprender en las escuelas aquello que fue considerado como la cultura "básica" de toda la población escolar. La preocupación por las causas de este fracaso generó abundante literatura e investigaciones de todo tipo,

tanto de tipo sociológico sobre los condicionantes sociales y la influencia del entorno en los aprendizajes, como de tipo psicológico sobre los problemas y los obstáculos del aprendizaje y las estrategias más adecuadas para superarlos. Asimismo, generó un trabajo de base en el que muchos maestros reflexionaron e indagaron sobre sus propias prácticas de enseñanza y buscaron alternativas a las mismas para enfrentarse al fracaso de su alumnado.

Esta preocupación para evitar el fracaso escolar es una de las razones que explica el surgimiento de las didácticas específicas en nuestro país y en los países de nuestro entorno (véase, por ejemplo, DEVELAY, 1997 o PORLÁN, 1998). En España, la Ley General de Educación actuó como revulsivo para que colectivos importantes, aunque minoritarios, de maestros y profesores empezaran a pensar sobre su enseñanza y buscaran alternativas a unas prácticas consideradas como autoritarias y, en general, como poco eficaces para la mayoría de la población escolar, en especial para la de los últimos cursos del sistema educativo obligatorio o los primeros cursos de las enseñanzas medias (BUP y FP).

Así, mientras que la preocupación por la enseñanza de los contenidos escolares se remonta a los orígenes de la enseñanza pública, esta preocupación no se convierte en un problema hasta su masificación. Y fue para intentar indagar las causas de este problema y buscar respuestas al mismo que surgieron las Didácticas Específicas como nuevos ámbitos en el campo educativo y en la formación del profesorado. Sin embargo, las Didácticas Específicas no surgen ni de la formación institucionalizada de los maestros ni de la investigación pedagógica o didáctica existente en la Universidad. Surgen de la reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares, surgen de los problemas de la práctica. Sin la preocupación previa por la reflexión y el análisis de lo que ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden contenidos, no hubieran existido las Didácticas. Sin la masificación del sistema educativo y la aparición del "fracaso escolar", probablemente tampoco. La aparición de un campo de conocimientos teórico-prácticos cuya institucionalización se plasmó con la aparición de las Didácticas Específicas en la formación del profesorado y en la universidad es, pues, una consecuencia de un proceso largo en el que el protagonismo recae, en primer lugar, en el profesorado, en aquellos maestros de educación primaria y secundaria que iniciaron una renovación de sus prácticas creando nuevos conocimientos desde su propia reflexión en la práctica y sobre la práctica.

Como ya he expuesto en otros lugares (PAGÈS, 1993 y 1994), la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimientos, y la Didáctica de las disciplinas que la forman -Didáctica de la Geografía, de la Historia, de la Historia del Arte, de otras disciplinas sociales y humanas-, se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales. Se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Son conocimientos que emergen de la práctica y se dirigen a la práctica. Pero constituyen un cuerpo de conocimientos distintos del cuerpo de conocimientos que constituye la propia enseñanza de las Ciencias Sociales. Son conocimientos construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y dirigidos al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender qué hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para poder analizar qué ha ocurrido o ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la base de su curriculum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales.

2. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado

Enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales es la principal ocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Como es sabido, esta enseñanza se produce en un contexto institucional y requiere de la colaboración de otras enseñanzas. En la investigación sobre el conocimiento del profesorado se considera hoy que las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de las Ciencias Sociales, constituyen uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales. Las relaciones entre estos conocimientos en la formación del profesorado y, en especial, entre los colectivos que se ocupan de ellos no han sido, ni lamentablemente son, tan fluidas como sería de desear para innovar estas enseñanzas y ubicar al profesorado ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información. Y ello porque aún hay quienes dudan del lugar que ha de ocupar la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: un lugar central, ubicado entre el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Como afirma MONIOT (1993: 5), en relación con la Didáctica de la Historia, "la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa". La Didáctica de las Ciencias Sociales, por tanto, proyecta los conocimientos que se obtienen del análisis de la práctica para enseñar el oficio de enseñar.

¿Cuál ha sido, sin embargo, el lugar que ha ocupado hasta tiempos muy recientes la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado? Es conocido que la formación del profesorado de enseñanza primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales, o en la de sus disciplinas, estuvo supeditada tanto a los saberes disciplinares como a los psicopedagógicos, mientras que en la formación del profesorado de secundaria prácticamente no existía. En ambos casos se puede afirmar que era una formación incompleta y deficiente.

Para DELGADO (1999), en una brillante investigación sobre la formación histórica de los maestros en la España del siglo XX, los planes de estudio del Magisterio de 1967 y de 1971 no dieron una respuesta satisfactoria a la formación profesional de los maestros para aprender a enseñar Ciencias Sociales. En el plan de estudios de 1967, se pretendió orientar la formación de los maestros en los aspectos metodológicos y didácticos, y la Historia y la Geografía pasaron a denominarse Didáctica de... "pero no fue ésta la orientación que se dio a su enseñanza; pese a ciertos epígrafes que pretendían responder al cambio de tendencia -más profesional- en la impartición de su contenido, la enseñanza de la Historia se orientó escasamente hacia la formación didáctica y siguió una línea culturalista de conocimiento de contenidos debido en parte a un equivocado planteamiento educativo y en parte a la escasa formación didáctica del profesorado de las Escuelas Normales (...)" (p. 363).

El Plan de 1971, derivado de la Ley General de Educación, y en vigor hasta principios de los años noventa, tampoco solucionó los problemas de la formación didáctica del profesorado de primaria. Por varias razones. En primer lugar, porque el currículum estaba pensado para enseñar en la Segunda Etapa de EGB y no en la primera. En segundo lugar, porque la Didáctica estaba subordinada al resto de disciplinas profesionales. Según Delgado (p. 395), en la especialidad de Ciencias Humanas, "El

mayor porcentaje de horas lo ocupa el sector de disciplinas pedagógicas que cubre el 38% del horario (...). Dentro de ellas, en primer lugar aparece la Pedagogía general y la Psicología de la educación y en último, a gran distancia, la Didáctica de la Geografía e Historia, con una hora semanal. Es decir, se carga la mano en los conceptos educativos generales y se reduce su aplicación a las materias específicas que constituirán posteriormente la base del trabajo de los maestros".

Por su parte, la situación de la formación del profesorado de secundaria para enseñar Ciencias Sociales era mucho peor. Con la Ley General de Educación, se creó el CAP - Curso de Aptitud Pedagógica- para dar un barniz profesionalizador a los licenciados que deseaban acceder a la función pública a través del concurso oposición. Ni la Didáctica de las Ciencias Sociales, ni el resto de disciplinas que se impartían, consiguieron formar en este profesorado una competencia didáctica para enfrentarse a la complejidad de la enseñanza de los saberes sociales (ESTEVE, 1997; GARCIA/PAGÈS, 1999).

A pesar de ello, sin embargo, será en gran parte de las filas de este profesorado desde donde surgirá la preocupación inicial por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales y, en consecuencia, la Didáctica de las Ciencias Sociales. Desde finales de los sesenta y durante los setenta, el sector más activo de este profesorado, agrupado en algunos Movimientos de Renovación Pedagógica y en algunos Institutos de Ciencias de la Educación, en el caso de secundaria, empezó a cuestionarse sus prácticas y a elaborar alternativas para una enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia diferente. Posteriormente, algunos de sus componentes tuvieron un papel muy activo, desde la Administración o desde la enseñanza, en la Reforma curricular impulsada por la LOGSE, mientras que otros -tal vez los menos- accedieron a la enseñanza universitaria y lucharon para conseguir el reconocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento universitaria y para dignificar esta formación en los planes de estudio de los maestros y en la formación del profesorado de secundaria.

La situación actual, con los nuevos planes de estudio de la formación de maestros y con el nuevo curso de postgrado para la formación del profesorado de secundaria, es institucionalmente mejor que en el pasado, pero tal vez no esté aún en consonancia con las importantes aportaciones teórico-prácticas realizadas en los últimos años.

3. Algunos cambios relevantes en la conceptualización de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado.

Efectivamente, la conceptualización de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y su cuerpo de conocimientos teórico-prácticos, que ha ido surgiendo en los últimos años es radicalmente diferente del que se defendía en los años setenta. La constatación de este cambio puede comprobarse perfectamente comparando textos de didáctica de los años sesenta y setenta con textos recientes. Por ejemplo, el texto de SÁNCHEZ ADELL (1977, primera edición 1969) sobre Didáctica de la Historia y el texto de SOUTO (1998) sobre Didáctica de la Geografía.

La concepción de la Didáctica de la Historia que emana del texto de SÁNCHEZ ADELL consiste fundamentalmente en una relación de los medios o las fuentes utilizables en su enseñanza, más unos capítulos introductorios dedicados a la historiografía. La relación de sus diez y nueve capítulos es suficientemente ilustrativa de una determinada concepción de la didáctica, tal vez la mayoritaria, en aquellos años: la historia, ciencia del pasado (I y II); la investigación científica en la historia; las ciencias auxiliares en la historia; el tiempo y la historia; el espacio geográfico y la historia; la enseñanza de la historia en la educación básica; métodos para la enseñanza de la historia; medios didácticos de la enseñanza de la historia; los libros en la enseñanza de la historia; las biografías en la enseñanza de la historia; los medios audiovisuales; el contacto con las fuentes escritas y con las publicaciones; el comentario de textos históricos; la historia en los monumentos; el arte y la historia; la historia a través de los nombres; la historia en el paisaje y la historia local.

Como puede comprobarse, el protagonismo en esta concepción de la didáctica lo tiene la historia y aquellos medios que la propia historia ha generado para crear conocimiento del pasado. Sin pretensiones de desmerecer la importancia que tiene para el profesorado el conocimiento y la utilización de las fuentes históricas en la enseñanza, parece evidente que, además, es necesario que conozca como seleccionar y secuenciar los contenidos que a través de estas fuentes pueden enseñarse, qué problemas puede generar su aprendizaje y cómo intentar superarlos. Textos con concepciones parecidas eran utilizados básicamente en las Escuelas Normales para la formación de los maestros y de las maestras (véase, por ejemplo, ALDANA, 1982). Por regla general, sus autores eran profesores de historia que, con estos textos incorporaban a su enseñanza, y a la formación de los maestros, unos conocimientos de tipo metodológico centrados en el cómo enseñar.

Junto a estos textos había otros, de uso más minoritario, en los que la concepción de la didáctica era algo distinta. Sin dejar de ser libros en los que la didáctica se concebía fundamentalmente como una metodología, incluían reflexiones sobre el valor de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre los contenidos y sobre algunos problemas de aprendizaje. Tal vez una de las obras más paradigmáticas sea la de LEIF y RUSTIN (1957, en su versión francesa, 1961 en su versión castellana). Las dos partes de esta obra estaban dedicadas, respectivamente, a la Historia y a la Geografía. Ambas se dividían en dos capítulos, el primero de naturaleza teórica y el segundo, metodológica. En el caso de la Historia, los epígrafes del primer capítulo -*Una enseñanza difícil*- eran: ¿qué es la historia?, ¿para qué sirve la historia?, ¿es accesible la historia a los niños? Y ¿hay que enseñar historia en la Escuela primaria?. En el caso de la geografía -*El significado de esta enseñanza*- se reducían a dos y no se planteaban como preguntas: el objeto de la geografía y el niño y la geografía. El segundo capítulo tenía, en ambos apartados, el mismo título: *Cómo enseñar historia y cómo enseñar geografía*.

La obra de SOUTO (1998), por su parte, permite ilustrar la evolución producida en la Didáctica en los últimos años. A diferencia de las obras anteriores, Souto empieza su trabajo definiendo qué entiende por Didáctica de la Geografía. En su definición inicial aparecen los contenidos fundamentales que desarrolla a lo largo de las cuatro partes y quince capítulos en los que divide su trabajo:

"Ello supone definir la didáctica de la geografía como un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero siendo ello necesario, no es suficiente. Hace falta conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje" (p. 12).

Souto dedica la primera parte de su obra a *La Geografía enseñada en las escuelas e institutos*. En ella analiza los planteamientos institucionales en el periodo comprendido entre 1960 y 1990 y la práctica de su enseñanza. En la segunda, establece *Los elementos de una didáctica de la geografía para el siglo XXI*, elementos que desarrolla en cinco capítulos ("Fines y objetivos en una programación de geografía", "Los contenidos didácticos y la praxis de la geografía como cuerpo de conocimientos", "Metodología y

estrategias de aprendizaje", "Metodología y procedimientos para enseñar" y "La evaluación en geografía"). En la tercera parte, destinada a *La secuencia del aprendizaje geográfico en las diferentes edades escolares*, plantea, en primer lugar, criterios y pautas para la secuencia de los contenidos que, posteriormente, ejemplifica en 3-8 años, 8-11, 12-16 y 16-18. La cuarta parte la dedica a *Investigar para innovar en didáctica de la geografía. Los retos del futuro siglo XXI*. En ella analiza la investigación y la innovación existente en didáctica de la geografía en países de nuestro entorno, las propuestas de innovación y los proyectos curriculares existentes en España, y, finalmente, realiza unas propuestas para investigar e innovar desde la práctica del aula.

Las cuatro partes de este trabajo constituyen un bloque muy sólido y bien trabado de aquello que ocupa y preocupa a la Didáctica actualmente. La intencionalidad de la Didáctica en cuanto a la generación de conocimientos destinados al profesorado queda perfectamente dibujada en las siguientes palabras de su autor:

"Las rutinas que perviven de épocas anteriores son un gran obstáculo, pues existe desconocimiento y desconfianza respecto a los currículos oficiales, se sigue esperando que un buen libro solucione la secuencia y la metodología de los contenidos. Creemos que es necesario replantear la figura del profesional docente (...).

Un profesional que sea capaz de interpretar las normativas legales desde los fundamentos de la disciplina que va a impartir. Un profesor que sepa entender los obstáculos que se interponen entre la mente e intereses de los alumnos y su propuesta de aprendizaje. Un docente que sea capaz de entender las claves del mundo en que vivimos para que pueda analizar críticamente la información y suministrar a los alumnos unos contenidos didácticos que sean útiles para integrarse en la sociedad" (SOUTO: 78-79).

La obra de Souto puede ser considerada, sin duda, un ejemplo de aquello que constituye la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial y continua del profesorado. Souto incorpora en su trabajo las aportaciones de distintos campos de conocimiento para construir un modelo de análisis de la práctica y de intervención destinado fundamentalmente al profesorado.

La concepción de la Didáctica de Souto no es por supuesto la única existente. Coexisten hoy en nuestro país distintas concepciones de la didáctica de las ciencias sociales y distintas líneas de pensamiento que, aún compartiendo unos mismos "objetos", los desarrollan desde concepciones teóricas y epistemológicas diferentes. Esta

diversidad no es, desde mi punto de vista, un obstáculo para el crecimiento didáctico. Al contrario, como cualquier otra diversidad supone un enriquecimiento. Tal vez, el obstáculo aparece cuando bajo la denominación de Didáctica de las Ciencias Sociales aparecen productos cuyo contenido didáctico no va más allá de su etiqueta o productos que se presentan como los únicos poseedores de la verdad. O cuando se inventan nuevos ámbitos de conocimiento didáctico alejados del conocimiento escolar y que, desde mi concepción, no son otra cosa que obras o trabajos de divulgación del conocimiento científico.

4. El curriculum de DCS en la formación del profesorado: ¿para qué enseñamos DCS?

Desde las Didácticas específicas, casi nadie duda hoy de la idiosincrasia del conocimiento didáctico y de su naturaleza integradora de los otros saberes que constituyen el conocimiento profesional del profesorado. En palabras de PORLÁN y RIVERO (1998: 81-82), en un trabajo dedicado a la Didáctica de las Ciencias, "El conocimiento propio de las Didácticas Específicas es lo que Bromme (1988) denomina un *conocimiento mixto*, en el sentido de que los conocimientos psicopedagógicos se integran con los relacionados con la materia que se enseña. Esta unión de conocimientos no supone, desde nuestro punto de vista, y utilizando una analogía, una mezcla física entre ellos, sino una reacción química que permite la aparición de un cuerpo de conocimientos diferenciado. Las Didácticas Específicas utilizan y reinterpretan los conocimientos científicos y psicopedagógicos para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una materia escolar determinada y para proponer pautas concretas de diseño y desarrollo curricular". Por esta razón, estos autores consideran que las Didácticas Específicas, junto con los saberes metadisciplinarios "constituyen un primer nivel de integración epistemológica y de transformación de significados que facilitan la formulación de los contenidos del conocimiento práctico profesional" (p. 84).

Los contenidos de este conocimiento deben constituir el eje vertebrador del curriculum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. De un curriculum cuya finalidad ha de ser preparar al profesorado para que sea capaz de ejercer su profesión -enseñar Ciencias Sociales- disponiendo de aquellos conocimientos que lo conviertan en un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica. En un trabajo reciente, ROZADA (1999, 55) señala que "Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber,

porque en ella quedan implicados todos los factores que intervienen en la enseñanza. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y por qué se sabe de este modo, así como desvelar también la funcionalidad que dichos saberes han tenido para el profesor y pueden tener para la formación de individuos críticos; es necesario también ponerse en el lugar de los alumnos e intentar comprender su mundo con el fin de buscarle significado y sentido al conocimiento escolar; y es necesario adquirir la capacidad de "tejer" y "destejer" ese conocimiento en presencia de los alumnos y en diálogo con ellos". Las palabras de Rozada, extraídas de un texto muy sugerente y provocador, me parece que sintetizan aquello que algunos pretendemos hacer para formar al profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Y aún cuando Rozada no crea en la institucionalización de la Didáctica de las Ciencias Sociales, o en su "pretensión de constituirse en disciplina académica" (p. 48), ni "en la existencia de una comunidad de expertos que se ocupen de producirla para que los profesores la apliquen" (p. 49), su propia obra es una evidencia, importante además (véase, por ejemplo, Rozada, 1997), de esta existencia y de la necesidad de que algunas personas se ocupen de formar al profesorado para que sea capaz de actuar en consonancia con los principios de las palabras anteriores.

Así se reconoció a raíz de la Ley de Reforma Universitaria, con el nuevo mapa de áreas de conocimiento, en el que figuraban por primera vez en la historia de la Universidad española, las didácticas específicas como tales áreas de conocimiento. El reconocimiento de la existencia de un campo del saber cuya finalidad era, por un lado, el análisis de las prácticas de enseñanza de contenidos concretos, en nuestro caso los que se derivan de las disciplinas sociales, y, por el otro, la formación del profesorado para enseñar estos contenidos. Asimismo, se reconoció la existencia de un colectivo de profesionales que se dedicaban a esta labor.

Al margen de algunos problemas derivados del encaje en el organigrama organizativo universitario, problemas aún no resueltos dada la juventud del área, las propias políticas universitarias y los intereses corporativistas de los departamentos, lo cierto es que la institucionalización de la Didáctica de las Ciencias Sociales supone el reconocimiento de un campo de problemas y la legitimación del trabajo hecho desde la práctica por el sector más dinámico del profesorado desde bastantes años antes de esta institucionalización.

Desde el reconocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento universitaria, el profesorado universitario dedicado a este menester ha tenido el reto de dar coherencia a su actuación, buscando alternativas programáticas que orientaran y dirigieran su práctica. Este ha sido, y es, el sentido del trabajo de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en sus Simposios (en abril del 2000 se celebrara el XI, en la Universidad de Huelva, dedicado a "Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales"). Ciertamente no se ha logrado un discurso unitario ni unas prácticas homogéneas. Tampoco se pretendía. Pero si se han puesto a debate todos y cada unos de los aspectos esenciales de la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado y se ha avanzado en la constitución de un campo de problemas que han ido permitiendo fijar los contenidos de los distintos programas de formación y dar respuestas a los problemas de la práctica de la enseñanza.

En las Actas de los distintos Simposios abundan los ejemplos para ilustrar como se plantea hoy la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Sin embargo, subsisten problemas. La institucionalización de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado no supone que su encaje en los planes de estudio de la formación de maestros y licenciados esté resuelta. La actual hegemonía de las asignaturas psicopedagógicas y la poca relación entre las Didácticas Específicas, y entre estas y la práctica, en la formación de maestros de infantil y primaria dificultan, en mi opinión, la posibilidad de planteamientos más innovadores en su capacitación didáctica y profesional. La escasa consideración de la formación profesional de los futuros profesores de secundaria por parte de las administraciones y de la universidad relega, como es sabido, la capacitación didáctica al CAP o al futuro postgrado profesionalizador y evita un planteamiento más genuino, e innovador, sobre la formación profesional que deberían recibir los futuros profesores de secundaria.

En definitiva, la Didáctica de las Ciencias Sociales, como ámbito de conocimientos, ha crecido y se ha consolidado tanto en el mundo universitario como entre el profesorado de primaria y secundaria. En la Universidad, existen ya programas de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales con líneas de investigación específicas que van haciendo aumentar el volumen de conocimientos sobre lo que ocurre cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales y cuando se forma al profesorado para su enseñanza.

En secundaria, cada vez es mayor el número de profesores que investigan sobre su propia enseñanza y sobre los problemas de aprendizaje de su alumnado. También es cada vez mayor el número de propuestas de innovación construidas desde el conocimiento emanado de la práctica y de la investigación didáctica. La situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales es, sin duda, cualitativamente distinta de lo que era hace treinta, veinte o diez años. Por ello, podemos albergar la esperanza de que su evolución seguirá en alza y cada vez será mayor su incidencia en la formación de un profesorado que ha de lograr mayores cotas en el aprendizaje social de los ciudadanos y ciudadanas, y en la construcción de su conciencia democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDANA, S. (1982): *Didáctica de las Ciencias Humanas. Historia*. Alcoy. Marfil.
- DELGADO, C. (1999): *Historia que instruye o historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo XX*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Dep. de Historia Moderna, Contemporánea y de América.
- DEVELAY, M. (1997): "Orígenes, malentendus et spécificités de la didactique". *Revue Française de Pédagogie* nº 120, 59-66
- ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel
- GARCÍA, T./ PAGÉS, 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. Universidad de La Rioja, 53-69
- LEIF, J./RUSTIN, G. (1961): *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Buenos Aires. Kapelusz.
- MONIOT, H. (1993): *Didactique de l'Histoire*. Paris. Nathan
- PAGÈS, J. (1993): "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales". *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151
- PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación* nº 13, 38-51
- PORLÁN, R. (1998): "Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (1), 175-185
- PORLÁN, R./ RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Sevilla. Díada.
- ROZADA, J. M^a (1997): *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid. Akal
- ROZADA, J.M^a (1999): "Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva". *con-Ciencia social* nº 3, 42-69
- SANCHEZ ADELL, J. (1977): *Didáctica de la historia*. Valencia. Anubar Ediciones
- SOUTO, X.M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona. Ediciones del Serbal.